МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

ISSN 2307-3594

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ

Збірник наукових праць

Випуск 1(6)

Ужгород
2015

УДК 371.351:37.015.3
ББК 74.58+88.8
П 24

Редакційна колегія:

Смоланка В.І. – доктор медичних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») *(головний редактор)*

Студеняк І.П. – доктор фізико-математичних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Козловська І.М. – доктор педагогічних наук, ст. н. с. (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Козубовська І.В. – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Староста В.І. – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Росул В.В. – кандидат педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») *(заступник головного редактора)*

Якимович Т.Д. – кандидат педагогічних наук, ст. н. с. (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Гриньова В.М. – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки і психології Харківського педагогічного університету імені Григорія Сковороди)

Джеджула О.М. – доктор педагогічних наук, професор (Вінницький аграрний університет)

Козловський Ю.М. – доктор педагогічних наук, доцент (Національний університет "Львівська політехніка")

Марусинець М. М. – доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова)

Опачко М.В. – кандидат педагогічних наук, доцент (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») *(відповідальний редактор)*

Попадич О.О. – кандидат педагогічних наук (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») *(відповідальний секретар)*

Рецензенти:

Дутка Г.Я. – доктор педагогічних наук, професор (Львівський інститут банківської справи УБС НБУ) (м.Київ)

Костриця Н.М. – доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування) (м.Київ)

Адреса редакції: 88000, м. Ужгород, вул. Заньковецької, 89. Кафедра педагогіки і психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», каб. 227, тел.: (0312) 65-08-00, e-mail: popadicho@mail.ru.

Засновник і видавець збірника наукових праць – ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Адреса: 88000, м. Ужгород, пл. Народна, 3.

Видається з грудня 2010 року. Збірник наукових праць виходить один раз на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ 20547-10347ПР від 15.01.2014 р.

Рекомендовано до друку Вченою радою Ужгородського національного університету протокол № 9 від 30.09.2015 р.

© Ужгородський національний університет, 2015

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ТА САМООСВІТИ 7

Ольга Байбакова. *Полікультурна компетентність фахівців соціальної сфери як складова професійної компетентності 8*

Зоряна Ваколя. *Шляхи творчого використання історичного досвіду пропаганди ідей морального виховання у фахових періодичних ЗМІ 12*

Наталія Голова. *Гувернерство як своєрідна педагогічна системи індивідуальної освіти дитини в сім'ї 19*

Олена Гончарук. *Практика навчання пунктуації учнів початкової школи 25*

Ірина Дацків, Галина Розлуцька. *Можливості використання досвіду діяльності професійних навчальних закладів у Закарпатті (1919 – 1939 рр.) 31*

Іветта Депчинська, Василь Росул. *Вплив мовного питання на розвиток змісту гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі 36*

Ростислав Козубовський. *Розвиток і становлення соціальної роботи та соціальної освіти 43*

Юлія Кузьменко. *Конкурентоздатність фахівців із трудової підготовки як вимога сучасного ринку праці 48*

Надія Марфинець. *Культурологічний підхід у процесі вивчення шкільного літературного краєзнавства 52*

Наталія Москалюк. *Дослідницька підготовка студентів у вищих навчальних закладах як умова формування конкурентноспроможності майбутніх фахівців 56*

Елеонора Палихата. *Асоціативна методика вивчення частки учнями сьомого класу основної школи 62*

Світлана Помирча. *Моніторинг риторичної вправності у майбутніх учителів початкової школи 67*

Ірина Попович. *Підготовка вчителя-дослідника як важливе завдання сучасної педагогічної освіти 72*

Ірина Потюк. *Проблеми та перспекитиви формування індивідуального навчального стилю студентів 77*

Ольга Радзиевская*. Харьковский университет как центр формирования творческой личности учителя (историко-педагогический аспект) 83*

Ірина Розман. *Навчально-методичні подорожі: історико-педагогічний аспект 87*

ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ 91

Мирослава Бабинець. *Психологічні засади технології концентрованого навчання в іншомовній підготовці менеджерів 92*

Анна Борейчук. *Формування інструментальних компетентностей студентів юристів за допомогою ігрових форм та методів 97*

Вікторія Гришко. *Особливості формування базових компетентностей майбутніх правознавців у процесі вивчення історико-правових дисциплін 102*

Оксана Довгей, Володимир Староста. *Поняття «готовність до педагогічної діяльності» у наукових дослідженнях 107*

Ірина Драч. *Організація контекстного навчання як умова компетентнісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи 113*

Олена Карбованец, Наталія Куруц. *Соціальні, психологічні та педагогічні особливості діяльності малих груп 120*

Любов Клюй. *Використання інформаційних ресурсів у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів 125*

Ольга Кобрій. *Психолого-педагогічні умови успішної підготовки педагога-фахівця у вищому навчальному закладі 131*

Валерій Крівцов. *Застосування задач прикладного характеру з нарисної геометрії для підвищення якості навчання 136*

Наталія Макогончук. *Ціннісні орієнтації майбутніх офіцерів-прикордонників як основа їхньої громадянської компетентності 142*

Уляна Михайлишин. *Формування німецькомовного діалогування після англійського у студентів-нефілологів 148*

Ольга Патієвич. *Технологія навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення студентів магістратури природничих спеціальностей 153*

Ірина Савка. *Розробка інтегрованих курсів професійного спрямування для підготовки фахівців міжнародного права 160*

Валентина Сокаль. *Теоретичні основи активізації навчальної діяльності студентів 165*

Світлана Тунтуєва. *Роль соціального педагога в процесі опитування дитини, постраждалої від насильства або такої, що вчинила насильство 171*

Світлана Шумовецька, Ірина Снісар. *Культура службового спілкування інспекторів прикордонної служби під час бесіди з особами, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску 175*

Тамара Шевчук. *Проблема формування громадянської компетентності студентів технічних університетів у вітчизняній педагогічній теорії і практиці* .. *179*

Ольга Якимович*. Соціально-економічна підготовка майбутніх фахівців у процесі професійного навчання* *185*

Тетяна Якимович*. Методична діяльність педагога професійної школи* *190*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ..... ***195***

Іван Алмашій, Іштван Керестень. *Особливості формування екологічної культури молоді на регіональному рівні* *196*

Марія Баяновська. *Формування духовності особистості в нових історико-культурних умовах* *200*

Брода Мар'яна. *Особливості застосування інформаційних технологій у філологічній підготовці вчителя англійської мови* *205*

Іванна Ворона. *Застосування мультимедійних засобів у процесі вивчення іноземної мови у вищих медичних закладах*..... *210*

Маріанна Кевпанич. *Інноваційні технології навчання та виховання молоді*..... *216*

Маріанна Кляп. *Імплементація інноваційних методів у навчальний процес ВНЗ як ознака інноваційного університету*..... *221*

Микола Козяр, Володимир Стрілець, Олег Стрілець*. Проблема проектування змісту професійної підготовки студентів внз технічного спрямування в умовах компетентістного підходу, інноваційних технологій навчання та САПР* . *233*

Ірина Козубовська, Наталя Сойма. *Профілактичні технології у виховній роботі з молоддю: організація продуктивного дозвілля*..... *239*

Наталія Литвинова. *Підсумки упровадження системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику на рівні суб'єктів профілактичного процесу* *244*

Алла Лопухівська. *Розвиток соціально-комунікативної компетентності учнів сільської школи в умовах профільного навчання* *249*

Лариса Марчук, Наталія Соболь. *Інноваційні технології формування асертивної поведінки майбутнього фахівця* *255*

Оксана Повідайчик, Дана Данко. *Міждисциплінарна інтеграція в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи*..... *261*

Олена Попадич, Юрій Білак. *Роль правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу* *266*

Наталія Стрічко. *Виховання молоді готової до захисту своєї Вітчизни..... 271*

Валерій Товт. *Технології покращення комунікативних можливостей дітей з ментальними вадами засобами фізичного виховання..... 275*

Олеся Худзей. *Сучасні технології навчання іноземних мов у вищій школі 281*

Іванна Чейпеш, Марія Кухта. *Роль іншомовної комунікації у педагогічному процесі вищої школи..... 287*

Маріанна Швардак. *Реалізація педагогічної фасилітації у процесі фахової підготовки майбутнього фахівця..... 292*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ 297

Ірина Козубовська, Наталя Зобенько. *Педагогічне наставництво у сфері полікультурного виховання в освітніх закладах США..... 298*

Світлана Мишко. *Значення служби педагогічного тестування (СПТ) у системі освіти США 304*

Інна Ніколаєску. *Інтернет-клуб-освітній салон «Педагогічний ексклюзив» як віртуальний центр інформаційно-комунікаційного простору для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти..... 308*

Магдалина Опачко. *Моделювання у змісті підготовки педагога: теоретичний аспект 313*

Вероніка Палінчак. *Деякі особливості професійної підготовки фахівців менеджменту в США 319*

Вікторія Полєхіна. *Розвиток соціальної освіти в США: професійна підготовка бакалаврів соціальної роботи 324*

Надія Постригач. *Дослідницько-орієнтована модель професійного розвитку вчителя 330*

Лариса Сідун. *Розвиток полікультурної освіти в США 335*

Віктор Староста. *Порівняльний аналіз навчальних програм з хімії для основної школи в Україні та Словацькій республіці 340*

Олеся Стойка. *Можливості використання освітнього досвіду США у розвитку системи вищої освіти України 346*

Світлана Теліга. *Підготовка студентів економічних спеціальностей у професійних та вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки..... 352*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 358

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ТА САМООСВІТИ

Ольга Байбакова
Зоряна Ваколя
Наталія Голова
Олена Гончарук
Ірина Дацків, Галина Розлуцька
Іветта Депчинська, Василь Росул
Ростислав Козубовський
Юлія Кузьменко
Надія Марфинець
Наталія Москалюк
Елеонора Палихата
Світлана Помирча
Ірина Попович
Ірина Потюк
Ольга Радзиевская
Ірина Розман

УДК 371.134:37.013

Ольга Байбакова

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статті розглядаються особливості полікультурної компетентності соціальних педагогів і соціальних працівників. Особлива увага звертається на міжкультурну комунікативну компетентність, яка є невід'ємною частиною полікультурної компетентності.

***Ключові слова**: фахівці соціальної сфери, професійна компетентність, полікультурна компетентність.*

Постановка проблеми. Сьогодні наша країна переживає значні труднощі в соціально-економічному розвитку. На думку багатьох вчених, одним із найважливіших людських ресурсів, який нині стає чинником оптимального вирішення насущних глобально-кризових проблем, є високий професіоналізм і творча майстерність спеціалістів всіх галузей народного господарства.

Непрофесіоналізм сам по собі веде до значних втрат у становленні та зміцненні державності, створює напруженість у внутрішньо етнічних та міжнаціональних стосунках, функціонуванні всіх сфер суспільства. Як відзначає В.Погрібна, непрофесіонали прирікають себе і мільйони залежних від них співвітчизників на духовно-моральне зубожіння, зниження добробуту, підрив основ для нормального існування суспільства взагалі. Усе досягнуте, дестабілізується і підштовхує до регресу [6, с.4]. Отже, цілком зрозуміло, якою важливою нині є проблема професійної компетентності фахівців.

Професійна компетентність, безперечно, є важливим чинником успішної професійної діяльності фахівців будь-якого профілю. Це стосується і фахівців соціальної сфери (соціальних педагогів, соціальних працівників), які працюють з різними категоріями людей, надають їм допомогу у вирішенні життєво важливих проблем.

На думку А. Капської, компетентність соціального працівника і соціального педагога є мірою професіоналізму, володіння професією на рівні творчості, майстерності, що характеризується наявністю комплексу знань, умінь, навичок, психологічних якостей, професійних позицій та акмеологічних варіантів і повинна включати особистісні якості, які визначають стиль поведінки соціального педагога [3, с. 9-15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід відзначити, що загалом професійна компетентність фахівців різних професій досить ґрунтовно досліджується вітчизняними науковцями (О.Безпалько, І.Бех, І.Зязюн, А.Капська, Н.Микитенко, Н.Ничкало та ін.). Менш дослідженими залишаються деякі складові професійної компетентності, зокрема, полікультурна (міжкультурна) компетентність.

Ми приєднуємося до думки тих науковців (Л.Гончаренко, І.Гуренко, М.Докторович, В. Кузьменко та ін.), які вважають, що полікультурна компетентність фахівця входить до структури його професійної компетентності і розуміється як здатність особистості жити й діяти в багатокультурному середовищі. До її структурних елементів входять полікультурна грамотність, уміння використовувати свої знання у професійній діяльності, професійно значущі особистісні якості. До останніх віднесено: гнучкість, комунікабельність, емпатійність, толерантність.

Полікультурна грамотність є тією базою знань, якою фахівець повинен оволодіти. Вона містить: уміння пояснити та проаналізувати власне ставлення до своєї та інших етнічних груп; знання, що допоможуть збагнути досвід та культурні характеристики етнічних груп, які населяють певну територію; знання, що допоможуть сформувати гнучкий підхід до сприйняття національних та культурних норм, усвідомити неприпустимість расизму та дискримінації.

Різні питання полікультурної компетентності фахівців досліджуються вітчизняними і зарубіжними вченими (Л.Галуза, О.Гуренко, Т. Гур'янова, Л.Воротняк., А. Фернхем, П. Фрер та ін.).

Проте далеко не всі аспекти проблеми достатньо вивчені. Це, зокрема, стосується питання формування полікультурної компетентності соціальних працівників, особливостей комунікативної полікультурної компетентності.

Метою статті є аналіз понять «полікультурна компетентність» та «комунікативна полікультурна компетентність» як складових професійної компетентності фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Узагальнені результати аналізу наукової літератури (К.Баханов, Л.Воротняк, О.Гуренко, Т.Гурянова, Л.Галуза, Л.Перетяга, Л.Чередни-ченко та ін.) дають підстави для визначення полікультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери як інтегративну якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі полікультурної освіти у вузі та включає систему відповідних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, психічних властивостей, досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві та відображається в комплексі здатностей ефективно вирішувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Більшість науковців розглядають феномен полікультурної компетентності як складне багатокомпонентне особистісне утворення, результат полікультурної освіти та невід'ємний компонент професійної компетентності [2].

У структурі полікультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери вчені виокремлюють такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, особистісний, комунікативний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент має на меті формування емоційної культури саморозвитку в полікультурному середовищі та представлений базовими загальнолюдськими й демократичними цінностями, які характеризуються сформованістю в соціальних педагогів та соціальних працівників визнання універсальності основних прав людини будь-якої національності; поваги до гідності та свободи особистості, незалежно від її національної приналежності, віросповідання; прийняття соціальної, культурної, релігійної різноманітності суспільства; усвідомлення важливості громадянського діалогу в полікультурному суспільстві; заперечення ксенофобії та дискримінації; визнання побудови міжетнічної комунікації на основі принципу толерантності; переваги конструктивного розв'язання складних міжетнічних конфліктів тощо.

Особистісний компонент полікультурної компетентності представлений сукупністю особистісних можливостей майбутнього фахівця, які виявляються в певних психологічних якостях та уможливлюють здійснення професійної діяльності в полікультурному соціумі на ментальному рівні.

До психологічних якостей, які повинен мати полікультурно компетентний фахівець соціальної сфери, можна віднести: гнучкість (здатність адаптуватися до змінних ситуацій міжкультурної взаємодії); комунікабельність (відкритість до спілкування й бажання будувати діалог з представниками різних національностей); гуманістичний характер спілкування (прояв поваги до клієнта незалежно від його етнічного походження, щирість, тактовність, доброзичливість, взаєморозуміння в спілкуванні); емпатійність (здатність емоційно відгукуватися на проблеми, що спричиняють конфлікти на міжнаціональному підґрунті); етнічна толерантність (сприйняття культурного плюралізму, поважне ставлення до іншої думки, психологічна готовність до взаємодії з представниками інших національностей на основі терпимості та згоди); усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності (розуміння різниці звичаїв, традицій, що притаманні не лише різним народам, а й кожному представникові етнічної групи, здатність побачити спільне та відмінне між культурами, подивитися на власну культуру очима інших народів).

Когнітивний (пізнавальний) компонент полікультурної компетентності передбачає наявність у майбутнього фахівця знань про етнічну, культурну, конфесійну багатоманітність України та регіону, в якому він працюватиме, моральні норми та необхідність їх дотримання у власному житті; знання про особливості соціально-педагогічної роботи в полікультурному суспільстві та володіння спеціальними технологіями її здійснення.

Діяльнісно-поведінковий компонент полікультурної компетентності спрямований на розвиток здатності до виконання професійних завдань при взаємодії з представниками різних етнічних груп, забезпечує сформованість полікультурних умінь та навичок, дотримання соціальних норм та правил поведінки в полікультурному суспільстві, передбачає наявність досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур і реалізується через комплекс здатностей соціального педагога (соціального працівника): загальноінформаційних (шукати й опрацьовувати інформацію про культурну спадщину свого та інших етносів), дослідницьких (уміти аналізувати й оцінювати поточну соціальну ситуацію в полікультурному середовищі; підбирати полікультурний матеріал, адекватний освітній меті), критичного мислення (вміння формувати власну позицію в полікультурному соціумі та вміння цю позицію представляти й захищати, поважаючи позицію іншої людини), вести діалог (вміння відстоювати власну думку і поважати думку іншої людини під час міжкультурної взаємодії), розв'язувати проблеми й конфлікти (вміння визначати соціальні проблеми та конфлікти в полікультурному суспільстві та конструктивно їх розв'язувати).

Комунікативний компонент полікультурної компетентності – здатність майбутніх фахівців соціальної сфери до іншомовної комунікації: знання іноземних мов, найпоширеніших мовленнєвих кліше; вміння побудувати міжкультурний діалог, крос-культурна грамотність.

Рефлексивний компонент полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога передбачає здатність до самоаналізу та самооцінки професійних дій у полікультурному просторі (вміння критично аналізувати власні дії, конкретну соціальну ситуацію в умовах багатокультурності та приймати обґрунтоване рішення).

Особливо важливою складовою полікультурної компетентності фахівців соціальної сфери на сучасному етапі суспільного розвитку є, на нашу думку, комунікативна міжкультурна компетентність. Це зумовлено, по-перше, розширенням міжнародних зв'язків, поглибленням євроінтеграційних процесів, що неможливе без знання іноземних мов, а, по-друге, тими соціально-політичними процесами, які відбуваються зараз в Україні, яка є багатонаціональною державою. Сьогодні, як ніколи, для зняття міжнаціональної напруги вимагається увага до забезпечення продуктивного міжнаціонального спілкування, що передбачає володіння фахівцями соціальної сфери рідною, іноземною, а також регіональними мовами.

Ми підтримуємо Л. Воротняк щодо розгляду полікультурної компетентності у дискурсі міжетнічної комунікації, трактуючи її як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, умінні та навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, яка в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві. [1, с. 106].

Цілком слушною є думка Д. Латишиної, яка вважає, що компетентність у сфері культури міжнаціонального спілкування відіграє важливу роль і складається із низки компонентів: знання історії культури свого етносу, його традицій; знання національної культури етносу, з яким здійснюється процес спілкування; знання ролі своєї національної культури й культури етносу-партнера у світі; знання особливостей національної культури як вираження національної психології; особистісні якості, такі, як толерантність, емпатія, що припускають здатність до співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого; знання рідної мови й мови міжнаціонального спілкування. Ознакою високого рівня компетентності педагога є його вміння управляти міжнаціональним спілкуванням, знаходити вихід із конфліктної ситуації [4].

Одне з перших визначень міжкультурної комунікативної компетентності було запропоновано Б. Рубеном, який вважав, що це – компетентність, яка відображає індивідуальну здатність до проявів знання, розуміння, бажання, намірів щодо здійснення міжкультурного спілкування [6, с.337]

Вважаємо таке тлумачення міжкультурної комунікативної компетентності досить загальним і широким. Більш конкретним і чітким, на нашу думку, є визначення міжкультурної комунікативної компетентності російського вченого А.Садохіна як сукупності соціокультур-

них та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, завдяки яким особистість може успішно спілкуватися й взаємодіяти з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної комунікації [7, с.14].

Міжкультурна комунікативна компетентність містить такі структурні компоненти, як компетенція дискурсу і функціональна компетенція. Компетенція дискурсу включає: уміння впорядкувати речення в зв'язаний текст з врахуванням відомої або нової інформації, послідовності дій, причинно-наслідкових відносин, логіки, стилю; знання основних принципів побудови тексту на іноземній мові: розташування інформації, стиль написання текстів різного жанру, побудова аргументації, написання доповіді, листа тощо.

Функціональна компетенція передбачає уміння використовувати усні і письмові висловлювання для виконання конкретних функцій, серед яких виокремлюють макрофункції і мікрофункції. Мікрофункції, як правило, включають короткі висловлювання: пошук і повідомлення фактичної інформації, питання, відповіді, вираження власної думки, інтересів. Макрофункції розглядаються як уміння функціонального використання усного і письмового мовлення, яке складається з послідовних речень: опис, розповідь, пояснення, аргументація. Функціональна компетенція включає знання вмілого використання моделей соціальної взаємодії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, полікультурна (міжкультурна) компетентність фахівців соціальної сфери є невід'ємною складовою їх загальної професійної компетентності, важливою умовою для успішної професійної діяльності. Подальшого дослідження вимагає такий аспект проблеми, як особливості формування міжкультурної компетентності фахівців соціальної сфери в процесі їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 /Воротняк Людмила Іванівна. – Хмельницький : Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, 2008. – 286 с.
2. Гуренко О.І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів : дис. …доктора пед. наук : 13.00.04 / Ольга Іванівна Гуренко. – Бердянськ, 2015. – 586 с.
3. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник /А.Й.Капська. – К. : Центр учбової літератури, 2011 – 488 с.
4. Педагогика межнационального общения : учеб. пособ. /под ред. проф. Д. И. Латышиной. – М. : Гардарики, 2004. – 320 с.
5. Погрібна В.Л.Соціологія професіоналізму: монографія /В.Л.Погрібна. – К.: Алерта, 2008. – 336 с.
6. Ruben B.D. Assesting communication competency for intercultural adaption / B.D.Ruben // Group and Organization Studies, 1976/ - Issue I. – P. 334-354
7. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра культурологи 6. 24.00.01 /А.П.Садохин. – М., 2008. – 40 с.

Ольга Байбакова. Поликультурная компетентность специалистов социальной сферы как составная часть профессиональной компетентности.

Рассматриваются особенности поликультурной компетенции социальных педагогов и социальных работников. Особое внимание уделено межкультурной коммуникативной компетентности как части поликультурной компетентности.

Ключевые слова: *специалисты социальной сферы, профессиональная компетентность, поликультурная компетентность.*

Olga Baybacova. Multicultural competence of the social work specialists as a part of professional competence.

This article deals with the peculiarities of multicultural competency of social workers and pedagogues. Special attention is paid to the multicultural communicative competence as an important part of general professional competence.

Keywords: *specialists of social work, professional competence, multicultural competency.*

УДК 378

Зоряна Ваколя

ШЛЯХИ ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ПРОПАГАНДИ ІДЕЙ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ФАХОВИХ ПЕРІОДИЧНИХ ЗМІ

У статті аналізується феномен морального виховання у фахових періодичних ЗМІ крізь шляхи творчого використання історичного досвіду. Доводиться, що моральне виховання є стрижневим шляхом виховання, що формує соціальну компетентність та є найвагомішим важелем організації особистості.

Ключові слова: *моральне виховання, досвід, урок, особистість.*

Постановка проблеми. Сучасному суспільству потрібні особистості, які усвідомлюють сутність демократії, самостійно мислять, активно діють, здатні до самореалізації в умовах трансформаційних процесів, та при цьому залишаються високоморальними людьми. Рівень такого розвитку особистості є, за визнанням провідних філософів вітчизняної освіти, головним важелем прогресу [7, с.2]. У Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Основних орієнтирах виховання учнів 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів визначено завдання виховання у підлітків і молоді високих моральних якостей, громадянськості, відданості справі вітчизняного державотворення, залучення юнаків і дівчат до суспільного життя країни, формування досвіду моральних дій на засадах демократичних цінностей.

Зрозуміло, що самоповага, особиста гідність людини залежить від того, як вона сприймає власні історичні корені. Тому краєзнавство – важлива галузь навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Відомий політичний і культурно-освітній діяч Закарпаття Августин Волошин сформував це як лаконічну аксіому для молоді: «Люби своє!».

Аналіз досліджень і публікацій. Актуальні питання морального виховання засобами історичного досвіду нації розкрито у працях М. Бабкіної, І. Беха, Г. Богданової, М. Болдирева, І. Зайченка, І. Іванова, М. Іванчук, Б. Коротова, С. Карпенчук, Ю. Руденка, О. Савченко, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Г. Філіпчук, щодо Закарпаття – В. Кеміня, М. Кухти, Є. Навроцької, Н. Ребрик, В. Росула, В. Туряниці, Л. Ходанич, П. Ходанича. Однак методичні підходи щодо використання історичного досвіду та крайового матеріалу в моральному вихованні сучасного підростаючого покоління на цей час науковцями висвітлено ще недостатньо.

Мета статті полягає в узагальненні сучасного досвіду творчого використання історичних набутків пропаганди ідей морального виховання у періодичних ЗМІ на Закарпатті 20-30-х р.р. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Ідеї демократії, гуманізму, міжетнічної толерантності, людиноцентризму, культурного відродження, християнських засад добра, духовності, альтруїзму, патріотизму та національної свідомості, іміджу знань та високої культури, сім'ї та моралі, підняті в матеріалах педагогічного змісту на сторінках ЗМІ в 1920-1930 рр. на Закарпатті, можуть творчо використовуватись у сучасному навчально-виховному процесі, особливо в ракурсі ідей гуманістичної педагогіки. Ідеї А. Волошина, О. Маркуша, А. Штефана, Марійки Підгірянки, С. Черкасенка, Я. Голоти, І. Панькевича, В. Пачовського, В. Бірчака, А. Алиськевича, Ю. Ревая щодо морального виховання не втратили свого значення і в наш час. Розвиваючись у світлі передових суспільних ідей, школа та освіта Закарпаття в 20-30 рр. ХХ ст. демонструвала прогресивний поступ від освіти авторитарної до освіти демократичної. На жаль, у радянські часи, в часи тоталітаризму, школа багато втратила і виявила відхід від людиноцентристських орієнтирів, ідей християнського гуманізму. У наш час, час демократи-

чних реформ та плюралізму в освіті, вважаємо, школі та педагогіці необхідно повернути надбання 1920-1930 рр. у цій галузі на Закарпатті.

Засадниче значення в навчально-виховній роботі школи належить принципам навчання та виховання. Вводячи історичний досвід в навчально-виховний процес сучасного освітнього простору, необхідно орієнтуватися на принципи науковості, індивідуального підходу, зв'язку теорії з практикою, наочності, етнізації та культуровідповідності, природовідповідності, гуманізації, історизму, естетизму, емоційності, біографізму.

Незважаючи на те, що в школі сьогодні панує інтелектуально-духовна гуманістична педагогіка, вона, однак, трактує кожен предмет ізольовано, тому важливо не забувати про цілісне формування духовного світу особистості, у зв'язку з чим особливого значення набуває ідея етичного одухотворення навчального матеріалу. Цей феномен є процесом встановлення суб'єктом зв'язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю і надання таким чином навчальним надбанням особистісної значущості, коли его-мотиви (зверхність, самозвеличення) чи широкі соціальні мотиви (соціальне визнання й престижність, соціальний статус) поступаються місцем мотивам, що представляють вищі духовні цінності (діяльнісна любов, добросовісність, безкорисливість, справедливість, вірність, великодушність, милосердя, чесність тощо) [1, с.64 – 65]. У зв'язку з принципом одухотворення вагомого значення набуває краєзнавчий матеріал, що ґрунтується на конкретних постатях і фактах, пов'язаних зі сподвижницькою діяльністю. Однією з таких постатей є, безперечно, Августин Волошин – яскравий патріот доби першої половини XX ст. На прикладі використання в навчально-виховному процесі сучасної школи матеріалів про А.Волошина розглянемо особливості вивчення постатей крайової історії з виховною метою в наш час.

Говорити про постать Августина Волошина в загальноосвітній школі сучасного Закарпаття доцільно як під час вивчення історії (урок краєзнавства, спецкурс, факультатив), української словесності (позакласне читання, урок літературного краєзнавства, спецкурс чи факультатив літератури рідного краю), так і в системі всієї виховної роботи (виховні години та бесіди, вечори пам'ятних дат, музейні та бібліотечні заходи, екскурсії тощо), в самоосвітній та пошуковій діяльності учнів.

Висвітлюючи життя і діяльність культурно-освітнього діяча, важливо, щоб педагог чітко виводив навчальну, виховну та розвивальну цілі і добирав методичні засоби відповідно до вікових особливостей учнів. Якщо в основній школі це ознайомча бесіда, мета якої – накопичення знань про рідний край, введення їх у систему історичних фактів, суспільних явищ, розвиток пам'яті, аналітичних здібностей, формування патріотичних почуттів, то в старшій школі (особливо в профільних класах суспільно-гуманітарного напряму) – це шкільна лекція, мета якої – формувати в учнів цілісний світогляд, духовність, національну самосвідомість, почуття національної гідності, активну громадянську позицію.

До теоретичних засад, на яких ґрунтуються методичні моделі навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в середній школі, належать принципи викладання, завдання освіти та відповідні вимоги до фахової підготовки вчителя; психолого-педагогічні особливості сприймання предметів учнями певної вікової групи. Як зазначає Г. Токмань, «основи викладання повинні мати концептуальну єдність, спільну ідею, систему духовних цінностей і мету», а «засадничі наукові положення мають бути реалізовані на всіх рівнях викладання: у типології уроків, системі методів і прийомів, видах та формах навчальної роботи» [11, с.31].

Концептуальною єдністю, спільною ідеєю всіх видів навчально-виховної роботи в школі з краєзнавства є, на нашу думку, формування духовно багатої особистості з високорозвиненими почуттями патріотизму, національної гідності та самосвідомості, гуманізму, а в умовах Закарпаття – ще й, у першу чергу, полікультурності та культури добросусідства. У такому ракурсі постать А.Волошина виступає зразком виховного ідеалу, де високі етнічні моральні якості переходять у християнський гуманізм.

Урок краєзнавства є уроком, де постать учителя проявляється щонайяскравіше, адже, працюючи в галузі краєзнавства, вчитель тим самим демонструє потяг до професійної творчості: краєзнавчі матеріали достатньо не розроблені з методичного боку. З такої точки зору

особливого значення набуває метод виходу за межі предмета, програми, підручника, коли вчитель приносить на урок додаткові джерела, використовує з них факти та ілюстрації. Дає результат використання методу активізації творчості учнів засобами залучення їх до публікацій на морально-етичну та патріотичну тематику, що широко використовувався педагогами 20 – 30 рр. ХХ ст. на Закарпатті.

Сучасний підхід до викладання гуманітарних предметів у школі передбачає максимальне врахування індивідуальних здібностей учнів, їхніх індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, задатків. Одним із орієнтирів для вчителя на цьому шляху є інтенсифікація навчального процесу та диференціація навчання, особистісно-зорієнтований підхід, що використовувалися кращими педагогами і в минулому. Так, зі спогадів письменника Ю. Станинця відомо, що вчитель Берегівської гімназії К. Заклинський, вивчивши творчі здібності своїх вихованців, диференційовано роздавав домашнє завдання на уроках словесності: одним – написати творчу роботу про вулицю й місто чи вигляд з вікна, іншим – дослідити їх історію, ще комусь – намалювати картину, дібрати пісні тощо.

Одним із шляхів вивчення краєзнавства в старшій школі є використання вчителем традиційного лекційного викладу матеріалу з застосуванням наочності – фото, фоно- та кіноматеріалів, артефактів та інших предметів. За умови добре продуманого уроку наочність стає заспівом до всієї теми. Так, на уроці історії лист хлопця-січовика або ж його табель про успішність, що дбайливо зберігається у селянській родині, може задати емоційний тон усьому уроку. Те ж саме стосується пісень січових стрільців чи фотоматеріалів про гімназистів у лавах Карпатської Січі, матеріалів пожовклої від часу газети. Слова поетів В. Гренджі-Донського, Зореслава чи учасників подій Карпатської України, виписані як епіграф, здатні послужити лейтмотивом, своєрідним енергетичним мотто. Проблемне питання, поставлене вчителем на початку уроку – скажімо, таке: «Якими, на вашу думку, рисами характеру повинен бути наділений герой, вписаний в історію Батьківщини?», – є вагомим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, адже з цим питанням урок перетворюється на міні-дослідження, де прагнення отримати відповідь на проблему виливається в ґрунтовну активну роботу душі.

Роль епіграфа на уроці часто недооцінюється педагогами. Однак епіграф, узятий із наукової літератури, може слугувати висновком, до якого крок за кроком посувається процес колективного пізнання. Метод епіграфа успішно застосовував, наприклад, В. Пачовський у 20-ті рр. ХХ ст. як гімназійний викладач історії. Сьогодні, наприклад, на уроці про А.Волошина епіграфами можуть бути вирази: «Його постать є прикладом мужності та відваги, відданості загальнолюдським ідеалам, любові до батьківщини, нескореності перед будь-якими загрозами» [2]; «З його іменем пов’язане піднесення рівня національної свідомості закарпатців, самоусвідомлення себе як складової частини великого українського народу» [2]; «У нашій боротьбі більше значення має якість, ніж кількість, – тому закликаємо всіх до праці над собою» (А. Волошин) [4].

Емоційний виклад учителя, як відомо, справляє на учнів велике враження. Особливо важливими є емоції і образність для молодшого та середнього шкільного віку учнів. Тому, вибудовуючи своє слово, вчитель орієнтується на вікові особливості дітей, використовує різні методи впливу, у тому числі й естетичні (публіцистика, твори мистецтва). Емоційністю викладу в школі першої половини ХХ ст. відзначались уроки В. Пачовського, який, як поет, перемежовував оповідь про минуле уривками власних поезій (зі спогадів його вихованців).

Шкільний урок з використанням краєзнавчого матеріалу доцільно будувати нетрадиційно – доповнити слово вчителя повідомленнями на основі пошукової діяльності, яку учні здійснювали самостійно за завданням та під керівництвом педагога. Виховне значення результатів пошукової діяльності учнів, оголошених і високо оцінених присутніми на уроці, є взірцем для інших.

А. Волошин, виступаючи на ІІ з’їзді педагогічного товариства в 1926 році в Ужгороді, наголошував, що необхідно турбуватися «о вихованню способности до праці для родини, для народу і для людства» [3, с.35]. Слушною є думка про те, що «виховання морально-етичних ідеалів у молоді має спиратися на усну родинну історію, бойові і трудові традиції українського

народу, на повагу до своїх славних земляків та їхніх справ» [8, с.39]. Слухання спогадів очевидців, перегляд уривків кінохроніки – емоційний засіб формування патріотичних почуттів, національної самосвідомості. Почуття національного пориву, високий моральний дух оборонців Карпатської України, як і шляхетність, доброчинність, приклад служіння власному народові А. Волошина, Марійки Підгірянки, О. Маркуша, В. Пачовського, І. Панькевича, С. Черкасенка, Ю. Ревая, Я. Голоти, А. Штефана є неоціненними засобами формування патріотизму в наш час. Конкретизація історії, спостереження уже відомого факту в долі конкретної людини є засобом емоціоналізації, «наближення» історії народу до життя молодої людини.

Під час використання фактичного матеріалу висуваються вимоги: достовірність, правильність, точність; критичний підхід; урахування конкретно-історичних умов; комплексний підхід до використання фактів [11, с. 89-90]. Тому виправдовує себе метод аналізу документів, задіяний як на уроці, так і в самоосвітній діяльності учнів у формі колективної, групової, індивідуальної роботи. Так, з цією метою доцільно використати фрагмент заповіту А. Волошина, його історичний виступ на Соймі Карпатської України, виступи на з'їздах учителів, на сторінках преси. Такий самий ефект принесе використане вчителем звернення О. Маркуша до шкільної молоді зі сторінок журналу «Наш рідний край» із закликом любити свою землю, шанувати традиції та вивчати фольклор, збирати його і публікувати, або ж вступне слово В. Пачовського до книжки «Історія Срібної Землі».

Порівняльно-історичний підхід до аналізу документів, зокрема порівняння положень Карпатської України з сучасними правознавчими матеріалами, сприяє формуванню і розвитку в учнів критичного мислення, стає поштовхом для осмислення важливих речей. З цією метою учням варто пропонувати метод компаративізму систематично, повсякчас.

Незвичні форми уроку (урок-суд, урок-вистава, урок-зустріч із свідком подій), використаний прийом театралізації здатні запалити учнів до самоосвітньої пізнавальної діяльності, до різних видів творчості, що знайде своє продовження, зокрема в роботі Малої Академії Наук (МАН). У позаурочній роботі (гуртки, дослідження МАН) учні здійснюють дослідження, займаються самоосвітньою пізнавальною діяльністю. Такі види навчально-виховної роботи є вищим зразком освітньої діяльності, вони свідчать про добре сформований інтерес до предмета, а також впливають на подальший життєвий, зокрема профорієнтаційний, вибір учня.

Відомо, що в школі 1920-1930 рр. на Закарпатті особливу роль відігравали заходи, пов'язані з календарем. Календар пам'ятних дат і виховні заходи, пов'язані з ним: випуск стінгазет, підготовка та проведення вечорів, свят, екскурсія місцями бойових дій і визначних в історії подій, збір експонатів для музею, проведення екскурсій у шкільному музеї, запис спогадів учасників бойових дій, створення рукописної Книги пам'яті чи фольклору на відповідну тематику, листування з причетними до події людьми, дослідження виховного змісту конкретної публікації у ЗМІ минулого – будуть мати виховний результат за умови особистісно-зорієнтованого підходу, індивідуалізації навчання і виховання, коли максимально враховуються особливості кожного учня, його здібності та інтереси. Все перераховане вище сприяє формуванню дослідницьких навичок учнів, їх професійному самовизначенню.

Важливо, щоб, використовуючи факти минулого як виховний засіб, учитель домагався духовної праці своїх вихованців. На думку М. Іванчук, «одним із різновидів праці душі є індивідуально-моральний. Його сутність полягає в тому, що вихованець докладає зусилля для формування в себе позитивних морально-вольових якостей…, завдання вчителя – викликати й спрямовувати їх через діяльність, наповнену переживаннями вихованця і емоційною оцінкою вихователя, та взаємодію дитини з реальними об'єктами» [5, с.42].

Засоби навчання: публікації в пресі, кіно- та фотоматеріали, видання про минулі часи, документи, спогади учасників подій, художні твори – за належного підходу можуть служити вагомим засобом виховання патріотизму та самоідентифікації. Пожовкла газета, з якої зачитується матеріал, здатна вразити дітей не тільки через зміст тексту, а й через саме матеріальне вираження, що свідчить про чиєсь бережне ставлення до об'єкта з минулого.

Важливою в цьому ракурсі є музейна педагогіка. Так, у Хустській загальноосвітній школі № 1 ім. А.Волошина діє кращий на Закарпатті тематичний музей, присвячений подіям

Карпатської України (завідувач – учителька історії О.Ю. Алексик), де чисельні експонати оповідають про часи визвольної боротьби української патріотично налаштованої молоді за соборну державу. Уроки, проведені тут, екскурсії, що готуються і проводяться самими учнями, мають неоціненне виховне значення.

Школа – це мудрий, патріотично сформований учитель. Від його активної громадянської та професійної позиції залежить не тільки накопичення учнем знань, а в першу чергу підхід людини майбутнього до вирішення життєво важливих суспільних проблем. На думку професора Ф.Л. Левітаса, «суспільні рефлексії на проблеми сучасного світу досить серйозно вплинули на свідомість молодої людини, виховуючи в ній соціальну пасивність, нігілізм, споживацьку психологію», і «принципово вплинути на ситуацію, яка викликає занепокоєння, можуть школа, вчитель і особливо вчитель історії», портрет якого визначається наступними критеріями: висока професійна досконаліть, свідоме прагнення до самовдосконалення, гуманістичні погляди у ставленні до дитини, відданість справі, високий рівень загальнокультурних та морально-етичних якостей [9, с.38].

Чим вищий науково-методичний рівень учителя, тим більше вчитель схильний використовувати проблемний метод. Педагог, який багато читає, цікавиться своїм предметом не тільки в колі шкільної програми, у своїх вчинках, оцінках і діях демонструє взірець духовно багатої і культурної людини, уміє зацікавити учнів віднайденими документами чи позапрограмним матеріалом. У професійному плані важливо, щоб учитель володів такими методами, як вихід за межі програми, підручника, повсякчас демонстрував інтерес до дослідницької діяльності дітей, умів диференціювати та особистісно орієнтувати роботу з кожним.

У педагогічному ракурсі це має бути той, хто володіє арсеналом класичної та інноваційної методики викладання свого предмета. Вчителю мають бути добре відомі прийоми диференціації, адже в психологічному плані він має розуміти учня різної вікової категорії та різних індивідуальних можливостей.

У морально-етичному ракурсі це має бути патріот, демократ, гуманіст, який виступає порадником, а не диктатором у навчанні та вихованні школяра. Комунікативні та організаційні компетенції вчителя відіграють першочергову роль, коли він працює з класом над поставленою проблемою, уміло виводить учнів у площину дискусії, аналізу результатів дослідження, критичного мислення.

Важливим є також аспект системності у формуванні моральних почуттів, зокрема патріотизму. Якщо в навчальному закладі сформовані традиції, які підтримуються всіма членами колективу (екскурсія на місця бойових дій чи життя та діяльності визначної людини, музейна діяльність, пошукова робота, календар визначних подій), це формує в дітей переконання про те, що по-іншому бути не може, така система служить засадничими основами формування міцних патріотичних почуттів та національної самосвідомості й гідності.

Системність повинна стосуватися і вікових особливостей вихованців. Як зазначає Ю. Руденко, «якщо в довкіллі і початкових класах педагоги систематично і послідовно не розв'язують завдань патріотичного виховання дітей, то у середніх і старших класах важко, а то й неможливо надолужити прогаяне. Учні, в яких з раннього віку не виховані почуття любові до рідного краю і природи, пошани до історичного минулого, захоплення героїчними вчинками попередніх поколінь, як правило, не дорожать рідною мовою, культурою, не відчувають духовного зв'язку зі своїм народом», «глибоко не задумуючись над своїми діями та вчинками, вони з меркантильних, вузько прагматичних причин… стають відступниками рідного народу, зраджують Батьківщину» [10, с.322].

З цього приводу варто згадати набутки дитячого дошкільного закладу «Ластовічка» в Ужгороді (завідувач закладу – В.С. Жменяк), де зусиллями батьків та вихователів коридори перетворено на постійно діючу виставку старожитностей, а в багатьох групах створено куточки традиційної культури «Стара хата». Це дає змогу вихователям вибудовувати результативні заняття та бесіди з краєзнавства, застосовувати родинну педагогіку та засоби народного виховання.

Мета всієї навчально-виховної роботи – це глибокий вплив на образ власного майбутнього людини, що розвивається. Образ власного майбутнього є особистісним надбанням, ре-

зультатом внутрішньої діяльності й залежить від самої особистості. Активність учня як суб'єкта власного життя, який здатний скеровувати своє майбутнє, має надзвичайно важливе значення. В основі такої активності лежить усвідомлення себе як творця власної долі. А інструментарій таких процесів – це набуті протягом дошкільного і шкільного життя формули поведінки, оцінні судження, моделі розв'язання ситуацій, що втілені в своєрідному взірці – ідеалі. Наприклад, постаті А. Волошина, Марійки Підгірянки, В. Бірчака, Ю. Ревая та ін. в їх біографічності – зразок людини Чину та християнського Добра, Самопожертви, здатні послужити виховним ідеалом, зразком для наслідування поколінням громадян України, особливо в нелегких умовах вибору активної життєвої позиції.

Ще один важливий аспект використання історичного досвіду пропаганди ідей морального виховання у фахових періодичних ЗМІ – укладання сучасних підручників. Як зазначає П. Ходанич, на сучасному етапі українського державотворення, духовного відродження української нації популяризація педагогічної, наукової і літературної спадщини В. Бірчака, В. Пачовського, Марійки Підгірянки та І. Панькевича сприятиме розв'язанню багатьох актуальних педагогічних проблем, серед яких і «формування змісту навчальних дисциплін на засадах між- та внутріпредметних взаємозв'язків, морального, естетичного, фізичного і трудового виховання», а «літературні твори В. Бірчака, В. Пачовського можуть бути використані при укладанні нових підручників з української літератури для середньої школи, поезії Марійки Підгірянки – для початкової школи. Педагогічний досвід, погляди на освіту та виховання письменників-педагогів можуть творчо використовуватись у реформуванні сучасної освіти, а також при підготовці студентів педагогічних вузів» [12, с.174]. Такі спроби останнім часом уже заявляють про себе. Так, матеріали поетичних публікацій Марійки Підгірянки та Василя Пачовського закарпатського періоду їх творчості (20 – 30 рр. ХХ ст.), друковані в ЗМІ у першій половині ХХ ст., знайшли своє місце в робочих зошитах з дисципліни «Культура добросусідства» [8], завдання якої – формування соціальної компетентності та створення толерантного середовища в процесі поліетнічного виховання.

Варто зазначити, що поезія Марійки Підгірянки і Спиридона Черкасенка закарпатського періоду їх творчості, пройнята ідеями патріотизму та служіння нації, що друкувалась на сторінках журналів «Наш рідний край», «Віночок для підкарпатських діточок», газети «Учитель», знайшла своє застосування в діяльності відтвореної у 1990-ті рр. організації «Пласт». Так, гімн пластунів «Над все кохай свій рідний край», написаний у 20-ті рр. ХХ ст. С. Черкасенком, виконується закарпатськими пластунами і по цей час.

Необхідно, на нашу думку, виходячи з ідей морального виховання, задуматись над поверненням у життя шкільної молоді написаних Сиридоном Черкасенком та Марійкою Підгірянкою вистав для учнівської самодіяльності, адже у наш час школа вкрай потребує творів такого жанру. Рецензії, видрукувані на їх постановку в місцевій пресі 1920 – 30 рр. ХХ ст., підкреслюють не декларативний патріотизм, високий моральний пафос та вагомий виховний і естетичний вплив на молодь. Потреба в таких творах сьогодні є. Так, інсценізація повісті І. Невицької «Пригоди Матія Куколки» (написаної в 20-ті рр. ХХ ст. в Ужгороді на місцевому матеріалі) вчителькою Ужгородської ЗОШ І – ІІІ ст. № 5 Мандриченко Л.В. (2004 р.) викликала бурхливий відгук у середовищі підлітків, виявила неперехідний високий моральний зміст крайової літератури у навчально-виховному процесі школи.

Важко не погодитись із думкою, що «виховання полягає в тому, щоб підвести дитину до внутрішнього життя, до праці над собою» [5, с.42]. З огляду на це важливого значення набуває живе спілкування з носієм моральних цінностей, виразником «живої» пам'яті. Таким досвідом можуть поділитись, зокрема, гімназія м. Ужгород і Хустська гімназія, які запрошують на години спілкування зі школярами, на позакласні заходи колишніх випускників, визначних людей, про які не раз писали ЗМІ як у минулому, так і згодом, після закінчення закладу. Такі гості діляться із дітьми спогадами про відомих учителів, організацію навчання та виховання в гімназійних закладах у минулому, про випуск стіннівок та збірок учнівської творчості. На таких зустрічах зачитуються замітки з газет. Власне, й багатотиражка в гімназії Ужгорода «Гімназія» виникла як проект у результаті таких зустрічей.

Висновоки і перспективи подальших розвідок. Отже, питання творчого використання історичного досвіду пропаганди ідей морального виховання у періодичних ЗМІ в навчально-виховному процесі сучасної школи в окресленому ракурсі набуває вагомого значення – це питання орієнтації школи на гуманістичну педагогіку, на формування християнських духовних цінностей і духовності людини в умовах сучасної української дійсності. Подальші розвідки пов'язуємо із грунтовним вивченням надбань школи та педагогіки 1920-1930 рр. у контексті патріотичного виховання, відображених на сторінках тогочасної періодики.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовно-ціннісне переживання навчального матеріалу: сутність та виховна роль / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 63-66.
2. Вегеш М.М. Августин Волошин: Життя і помилки президента Карпатської України /Вегеш М.М., Кляп М.І., Тарасюк В.Ю., Токар М.Ю. – Ужгород: Карпати, 2009. – 480 с.
3. Волошин А. Педагогічні твори / Августин Волошин. – Ужгород: ВАТ «В-во «Закарпаття», 2007. – С. 34-37.
4. Зимомря М. Августин Волошин / М. Зимомря, В. Гомонай, М. Вегеш. – Ужгород, 1995. – 102 с.
5. Іванчук М.Г. Виховання працею душі / М.Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С. 41-47.
6. Карпатська Україна: епоха в добі. Історія національно-визвольного руху Закарпаття. Передумови утворення, доба незалежності, спогади і документи / Аржевітін С.М. – Вінниця: Тезис, 2013. – 868 с.
7. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень // Шлях освіти. – 2010. – №4. – С. 2-4.
8. Культура добросусідства. Я, моя сім'я, мої сусіди. Закарпаття: робочий зошит для 1-го класу загальноосвітніх шкіл Закарпатської області /Автори-укладачі: М.А. Араджіоні, М.Ю. Кирик, Т.В. Палько, Л.П. Ходанич. – К.: ПП «Золоті Ворота», 2015. – 80 с.
9. Левітас Ф.Л. Роль учителя історії в морально-етичному вихованні учнів / Ф.Л. Левітас // Шлях освіти. – 2013. – №2. – С.38-39.
10. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання / Ю.Д. Руденко. – К.: В-во ім. О.Теліги, 2003. – 328 с. – С. 322.
11. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі / Г.Л. Токмань. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.
12. Ходанич П.М. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919-1939); Дис. … канд. пед. наук. – Ужгород, 2000. – 202 с.
13. Шляхтун П.П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін / П.. Шляхтун. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 224 с.

Зоряна Ваколя. Пути творческого использования исторического опыта пропаганды идей нравственного воспитания в профессиональных периодических СМИ.

В статье анализируется феномен нравственного воспитания в профессиональных периодических СМИ путем творческого использования исторического опыта. Доказывается, что нравственное воспитание является стержневым путем воспитания, который формирует социальную компетентность и является наиболее весомым рычагом организации личности.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, опыт, урок, личность.*

Zoriana Vakolia. Ways of creative use of historical experience of the promotion of the ideas of moral education in professional periodic media.

The article dwells on the phenomenon of moral education in professional periodic media through the ways of creative use of historical experience. The author proves that moral education is a core way of education which shapes social competence and is the most significant lever of a personality's organization.

Keywords: *moral education, experience, lesson, personality.*

УДК 372.2.016:811.161

Наталія Голова

ГУВЕРНЕРСТВО ЯК СВОЄРІДНА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДИТИНИ В СІМ'Ї

У статті розглядається гувернерство як понятійна категорія та альтернативна освіта. Соціально-економічні чинники відродження гувернерства в нашій державі та вплив індивідуального навчання та виховання на розвиток дитини. Аналізуються основні завдання, функції, обов'язки та мета діяльності гувернера, а також диференційований підхід до інваріативної та варіативної частини освіти.Розглядаються переваги родинного виховання, вказуючи на проблеми державної дошкільної освіти.Обґрунтовуються чинники сучасної моделі гувернера та розвиток індивідуального професійного іміджу фахівця.

Ключові слова: *виховання, навчання, індивідуальність, альтернативна освіта, диференційований підхід, соціальний гувернер, гувернерство, професійний імідж, дошкільник.*

Постановка проблеми. Суспільні зміни та економічні перетворення на Україні викликали необхідність реформування форм та моделей освіти. ЇЇ модернізація, особливо дошкільна та початкова ланка, у контексті європейської інтеграції зумовлена об'єктивними суспільно-політичними та соціокультурними змінами. Вони стосуються перш за все, розвитку альтернативної освіти з широким спектром методів та форм впливу, зорієнтованих на формування та розвиток особистості дитини та її соціалізації. Така альтернативна освітня система виникає на запит суспільства, та як виклик освітньо-виховним інститутам, що тісно пов'язана зі змінами у потребах і запитах дітей та батьків.

Родинне виховання – одна з найважливіших і найменш досліджених сторінок в історії всесвітньої та вітчизняної педагогіки. Таке явище цілком закономірне. Педагогіка завжди була засобом підготовки для держави громадян з необхідними їй моральними якостями та знаннями. Тому зміна суспільної орієнтації обов'язково супроводжувалася реформуванням освітньо-виховної системи. Попередні педагогічні позиції, ідеї, системи часто проголошувалися шкідливими, нежиттєздатними і з ними розпочиналася нещадна боротьба. Інтерес наступних поколінь до педагогічної теорії й практики минулого, як правило, диктувався прагненням удосконалити суспільний освітньо-виховний механізм. Тому вивчалася переважно система державної освіти, а особливості родинного виховання виявлялися порівняно мало дослідженими у всіх народів.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогоднішній день інтерес до дослідження альтернативних форм освіти зріс як у середовищі науковців так і практиків. Значний інтерес проявили до цієї проблеми вітчизняні та зарубіжні учені, які в своїх наукових розвідках аналізують можливість отримання належної освіти особистістю в умовах сучасної варіативної освіти. Зокрема у працях Н. Ковалевської, О. Корх-Черби, Є. Сарапулової, В. Стинської, С. Трошиної розглянуто історичний аспект діяльності та підготовки домашніх педагогів; А. Бардінова, А. Богуш, О. Біла, Л. Безбах, Г. Бєлєнька, А. Ганічева, О. Савушкіна, Є. Петрова, Н. Рогальська, Д. Федоренко розкривають зміст професійної підготовки гувернерів у системі середньої, професійної та вищої освіти; К. Волинець, М. Головко, С. Куприянов, С. Марченко, Р. Охрімчук, Л. Пасечник, Н. Савельєва, Т. Скорик, С. Теплюк, Т. Тимохіна, Т. Ткачук, О. Шароватова аналізують різноманітні аспекти професійно-педагогічної діяльності гувернера в умовах сім'ї: І. Акіншева, Л. Завацька, З. Зайцева, Н. Корпач, Т. Лодкіна, Н. Максимовська, В. Постовий обґрунтовують специфіку роботи соціального гувернера та його теоретико – практичну підготовку у ВНЗ. Усі праці свідчать про актуальність проблеми на сьогоднішній день, та на подальше її вивчення.

Наразі для української освіти, зокрема теорії та практики важливим є усвідомлення педагогічного потенціалу гувернерства як системи, що здатна забезпечити індивідуальний особистісний розвиток, а також освітні потреби дитини. Тому заслуговують на увагу науково-теоретичні розробки проблеми індивідуального навчання та виховання особистості в умовах сім'ї його системний аналіз, узагальнення накопиченого теоретико-практичного досвіду українських та зарубіжних науковців та подальшого його впровадження в вітчизняну практику.

Мета статті – дати характеристику гувернерства як педагогічної системи та її вплив на індивідуальне навчання і виховання дитини в сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Гувернерство – поняття соціальної сфери суспільства, головною характеристикою якого є індивідуалізація виховання та навчання дітей в умовах сім'ї, яке здійснюється кваліфікованим педагогом. Відповідна діяльність укладається на договірній основі, що передбачає економічну угоду, визначення освітніх потреб суб'єктів й функціональних обов'язків педагога, і як результат – передачу окремих соціалізуючих функцій родини фахівцеві – гувернерові. Незважаючи на те, що гувернерство – особлива форма домашньої освіти та виховання, вона реалізує й загальносуспільні цілі. Ці дві форми виховання – сімейна та суспільна, взаємодіють між собою, та розвивають певні сторони та напрями соціалізації особистості, формують культурні установки, норми та ідеали [4, с.23].

Гувернерство вирішує суспільні завдання в індивідуальній формі, у ньому консолідовані запити сім'ї, її освітній вибір, тобто така альтернативна освітньо- виховна система, на думку С. Марченка, може трактуватися як соціокультурний механізм вирішення протиріч між свободою і необхідністю в соціалізації особистості [4, с.33].

Соціально-економічні чинники відродження гувернерства в сучасній Україні пов'язані з такими причинами: розширення суспільства, формування середнього класу, поява достатньої кількості заможних родин; негативне ставлення частини населення до системи суспільного дошкільного виховання, що повільно перебудовується на особистісну орієнтовану модель; залишковий принцип фінансування дошкільних установ, що призводить до їх переповненості, а відтак до високого рівня захворювання дітей; недостатня забезпеченість сучасними засобами навчання дошкільнят[7, с.54-56].

Поряд із соціально-економічними чинниками, існують й інші причини, що спонукають батьків звернутися до послуг гувернера: наявність дитини з обмеженими фізичними можливостями в сім'ї; необхідність підготовки дитини до школи; індивідуальна робота з обдарованими дітьми або ж затримкою психічного та розумового розвитку; допомога дитині у підготовці домашніх завдань, догляд за дитиною в той час, коли батьки знаходяться на роботі; організація дозвілля дитини (хореографія, мистецтво).

Визначаючи пріоритетну роль суспільного виховання та здобуття освіти, у державних документах чітко визначено, що дитина, зокрема дошкільник, може здобути її у дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; у сім'ї, або з допомогою фізичних осіб з високими моральними якостями, які мають відповідну вищу освіту, ліцензію на право надання освітніх послуг у сфері дошкілля та фізичний стан здоров'я який дозволяє виконувати функції педагога. Це забезпечує позитивне розв'язання державного завдання обов'язкової дошкільної освіти й виховання дітей відповідно до власного бачення і є законодавчим підґрунтям для функціонування гувернерства [10, с.5].

Педагогічна цінність гувернерства полягає, у тому, що особистісно орієнтований підхід дозволяє задовольнити освітні та соціокультурні запити різних категорій дітей, різного віку та індивідуально-типологічних особливостей, використовуючи потенціал спільного проживання у сім'ї. Зокрема О. Савушкіна переконала, що гувернерство всеохоплююче і немає нічого, що не могло б стати змістом цієї форми альтернативної освіти, а особлива значущість визначається відсутністю жорстокої регламентації діяльності, гуманістичними відносинами учасників освітньо-виховного процесу [6, с.3-4].

Гувернерське навчання й виховання дитини – це освітньо-виховна система, яка відповідає таким вимогам: єдність навчання та виховання; особистісно орієнтована ком-

фортна взаємодія педагога і дитини; використання передових педагогічних технологій та методів роботи. Зміст та результати діяльності гувернера повинні бути адекватними, відповідати запитам й вимогам суспільства, освітніх закладів, батьків і самої дитини [9, с.95]. Щодо функцій його діяльності, пріоритетними вважаються такі:

1. Діагностична функція гувернера спрямована на вивчення, аналіз й оцінювання індивідуальних особливостей, стану фізичного і психічного здоров'я, рівня вихованості, успішності дитини, проблем (якщо такі існують) соціально-психологічного, дидактичного та виховного характеру на основі сучасних методів педагогіки, психології, соціології.
2. Прогностична функція гувернера полягає у визначенні й розробці програми соціально-педагогічної роботи з дитиною на основі врахування її індивідуальних та вікових особливостей, рівня розвитку, побажань батьків; виборі методів, засобів і прийомів, які дозволяють у заданих умовах та встановлений час досягнути поставленої мети; передбаченні результатів навчально-виховної діяльності та результатів діяльності в цілому тощо.
3. Соціалізуюча функція гувернера, передбачає формування у дитини основних соціальних норм і цінностей, розвиток навичок соціальної самоорганізації життя, здатності орієнтуватися в навколишньому світі, інтеграцію до соціального середовища.
4. Виховна функція, спрямована на формування у дитини загальнолюдських і національних цінностей, моральних понять, поглядів і переконань, вироблення навичок і звичок моральної поведінки; розвиток естетичних потреб, смаків і почуттів, художніх здібностей і творчої діяльності, культури взаємодії з природою; забезпечення повноцінного фізичного та інтелектуального розвитку.
5. Освітня функція гувернера передбачає розвиток у дитини потреби в отриманні знань, неперервній освіті; формування позитивної мотивації до навчання; розвиток мовлення, мислення, емоційно-вольової сфери.
6. Комунікативна функція, полягає у встановленні доцільної, конструктивної взаємодії з дитиною, батьками та іншими членами сім'ї.
7. Попереджувально-профілактична функція гувернера полягає у запобіганні та обмеженні причин соціальної дезадаптації дитини; попередженні та подоланні негативних явищ, конфліктних ситуацій, які здатні погано вплинути на неї.
8. Організаторська функція гувернера передбачає залучення вихованця до різних видів діяльності, формує демократичну систему взаємостосунків серед дітей і дорослих (батьків) у досягненні поставленої мети.
9. Консультативна функція гувернер, полягає в спрямуванні своєї діяльності на допомогу батькам у вивченні і розумінні питань сімейного виховання; надання порад і рекомендацій щодо розвитку і виховання їхньої дитини, корекції її поведінки, відхилень у розвитку.
10. Охоронно-захисна функція гувернера полягає в дотриманні норм з охорони прав та інтересів дитини на життя, освіту, дозвілля, свободу слова, отримання інформації, висловлення власної думки на основі відповідної нормативно-правової бази.
11. Корекційно-реабілітаційна функція гувернера має на меті здійснення корекції виховних впливів на дитину з боку батьків, соціального середовища, зміну і вдосконалення її особистісних якостей, особливостей життєдіяльності.
12. Соціально-терапевтична функція гувернера спрямована на своєчасне подолання кризових ситуацій та проблем дитини і сім'ї, пропонування шляхів і засобів для самостійного вирішення і подолання труднощів, стимулювання впевненості у собі, здійснення соціально-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу.

13. Посередницька функція гувернера спрямована на налагодженні взаємодії з різними соціальними інституціями (медичними, освітніми, культурними закладами, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, неурядовими організаціями) та фахівцями (лікарями, дефектологами, реабілітологами, психологами, вихователями дошкільних закладів, учителями, викладачами-репетиторами, викладачами музичних, хореографічних, художніх шкіл, керівниками гуртків, секцій, спеціалістами служб та центрів у справах сім'ї, представниками громадських організацій тощо), які сприятимуть соціальному становленню і розвитку дитини [9, с.100-101].

Конкретизація мети діяльності гувернера з вихованцем відбувається на рівні визначення її головних завдань. Головними освітніми завданнями є формування позитивної мотивації до навчання, розвиток потреби в отриманні знань, неперервній освіті, розвиток творчості, сенсорно-психічного розвитку та мовлення дитини [9, с.105].

У взаємодії гувернера з дитиною дошкільного чи молодшого шкільного віку чітко диференційована інваріантна та варіативна діяльність, вибір якої визначається особливостями та запитами сім'ї. Інваріантна частина охоплює в основному схожі для більшості сімей вимоги (фізичний розвиток дитини її дозвілля, оволодіння навичками самообслуговування, підготовка до навчання, формування уявлень про оточуючий світ, розвиток морально – етичних якостей, формування навичок культури поведінки). Варіативний спектр є надзвичайно широкий: від навчання іноземним мовам, музиці, основам образотворчого мистецтва, хореографії, навчання престижним видам спорту (теніс, фігурне катання), формування технічних навичок, поглибленого розвитку особистісних нахилів дитини [2]. Для значної частини сімей гувернер – фахівець, здійснює функції логопеда, реабілітолога, патронажної сестри з догляду за хворою дитиною тощо, тобто є соціальним педагогом – гувернером.

Функції сучасного гувернера настільки різноманітні, що дозволяють виокремити їх у певні напрями професійної діяльності, наприклад соціальне гувернерство. Йдеться про соціального гувернера – спеціаліста з медико – соціальної та психолого-педагогічної реабілітації дітей з особливими можливостями для роботи в сім'ях та соціальних закладах, метою діяльності якого є соціалізація дітей-інвалідів, застосування засобів первинної профілактики для усунення несприятливих явищ у розвитку та функціонуванні психіки дитини, а також просвіта батьків. Соціальний гувернер – це вихователь, який працює з дитиною з обмеженими можливостями індивідуально, забезпечує її навчання, прищеплює навички самостійної роботи, розв'язує питання соціального забезпечення та дозвілля [8, с.198].

Гувернер повинен дати дитині елементарні знання, уміння, навички, які гарантують дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в оточуючому світі та суспільстві, адекватно реагувати на потреби XXI століття. Особистісно орієнтований підхід як концептуальна основа діяльності гувернера проявляється в умінні створити сприятливу психологічну атмосферу, встановлювати доброзичливе емоційне спілкування з родиною; прихильно ставитися до дитини, щоб вона відчувала любов, турботу й захищеність; встановлювати довірливі стосунки, атмосферу співробітництва з малюком як з рівним партнером; бачити можливості і здібності дитини, створювати ситуації, де б вони могли проявити себе. Гувернер повинен володіти різноманітними методами, формами, прийомами виховання та використовувати їх відповідно до індивідуальних потреб дитини; варіювати розумове і психічне навантаження; добирати та пропонувати дитині ігрові завдання різної складності тощо [5, с.249-250].

Вище зазначені вимоги може задовольнити лише спеціально підготовлений фахівець. Система підготовки гувернерів, на думку С. Куприянова, містить з одного боку, формування й розвиток необхідних професійних якостей, що забезпечують їм професійний підхід до діяльності, а з іншого – створення умов для постійного вдосконалення власної педагогічної майстерності (формування установок на саморозвиток, залучення до експериментальної роботи) [3, с.10]. Зміст цієї підготовки інтегрує загально професійне навчання та пошук і розвиток індивідуального професійного іміджу.

Розвиток професійного іміджу – це система індивідуальної роботи, спрямована на розкриття й самореалізацію його особистісного «Я», індивідуалізму, який притаманний кожному педагогу. Привабливий професійний імідж гувернера – запорука його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг[1].

Вибудовуючи сучасну модель гувернерства, слід звернути увагу на такі чинники:

- змінену систему батьківських запитів та потреб стосовно навчання і виховання дітей;
- сучасні проблеми сімейного виховання;
- потреби реформування сучасних освітніх закладів та системи позашкільної освіти у напрямі підвищення якості освіти, виховання та соціалізації дитини;
- тенденції розвитку освітніх систем на Україні та за кордоном;
- результативність індивідуального навчання й виховання як особливої педагогічної системи;
- характер та проблеми взаємодії освітніх закладів та сім'ї [3, с.6].

Висновки і перспективи подальших розвідок. На сучасному етапі в українській освітньо – виховній практиці гувернерство займає власну позицію, відповідно до своїх завдань. Його розвиток гальмується матеріальними обставинами значної частини сімей (висока оплата праці гувернера), відсутністю традицій домашнього навчання й виховання, викоріненого у 1917році, а також недовірою батьків та суспільства до педагогічної та соціальної компетентності фахівців такого роду. Разом з тим суспільна значущість такої діяльності актуальна, однак говорити про відновлення гувернерства у формах минулих століть недоцільно і навіть шкідливо.

Освітньо-виховна діяльність сучасного гувернера має двоякий характер: з одного боку, європейські погляди на підготовку юної особистості до життя, її оновлення та вдосконалення відповідно до швидкоплинних вимог часу, а з іншого – збереження своєрідності національної освіти, яка повинна формувати не лише «громадську позицію», а й національно свідому людину, що забезпечуватиме розвиток держави. Відновлення гувернерства в системі освіти України ставить цілу низку важливих завдань. По-перше, необхідно відповідно до державних законодавчих актів визначити статус, права й обов'язки гувернерів; по-друге, можливість отримати категорію та звання до практики атестації педагогічних працівників, пільги; по-третє, вирішити питання, щодо педагогічного чи загального стажу роботи гувернерів, пенсійного забезпечення, підвищення кваліфікації тощо.

Список використаних джерел

1. Ганичева А.Н. Подготовка воспитателя-гувернера в системе среднего профессионального педагогического образования [Текст]: дис…. канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Ганичева. – М., 1996. – 160с.
2. Зверева О.Л. Семейная педагогіка и домашнее воспитание [Текст] / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: Академия, 2000. – 158с.
3. Куприянов С.В. Организация работы гувернерской службы [Текст] /С.В. Куприянов. – Иваново, 1992. – 32с – С.6–10.
4. Марченко С.Е. Социокультурные аспекты становления гувернерства в условиях вариативного образования в современной России [Текст]: дис…. канд. социолог. наук: 22.00.06 / С.Е.Марченко. – Ростов – на – Дому, 2003. – 138с – С.23–33.
5. Нові форми здобуття дошкільної освіти [Текст] / [автор – упоряд. Л.А. Грицюк, М.І. Каратаєва]. – Тернопіль: Мандрівець, 2005. – 256с – С.249-250.
6. Савушкина Е.В. Введение в специальность «Гувернер» [Текст]: метод. пособие / Е.В.Савушкина. – Рязань, 1999. – 23с – С.3-4.
7. Сарапулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера [Текст] /Є.Г.Сарапулова. – К.:МАУП, 2003. – 264с– С.54–56.

8. Словник – довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників [Текст] / за заг. ред. А.Й. Капської. – К.: УДЦССМ, 2000. – 260с – С.198.
9. Тимохина Т.В. Содержание и методика образоватильной деятильности гувернера с детьми дошкольного возраста [Текст]: дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В.Тимохина. – М., 2005. – 246с – С.95–101.
10. Типовий навчальний план та програма для професійного навчання незайнятого населення (перепідготовка). Професія – гувернер. Код – 5131. /під ред. Костюк О.В., Семенькової І.Д. – К.: НЦ "Бізнес – Консультант" – 2000.– С. 5.

Наталия Голова. Гувернерство как своеобразная педагогическая система индивидуального образования ребенка в семье.

В статье рассматривается гувернерство как категория и альтернативное образование. Социально-экономические факторы возрождения гувернерства в нашем государстве и влияние индивидуального обучения и воспитания на развитие ребенка. Анализируются основные задачи, функции, обязанности и цель деятельности гувернера, а также дифференциальный подход к инвариативной и вариативной части образования. Рассматриваются преимущества семейного воспитания, указывая на проблемы государственной системы дошкольного образования.

Обосновываются факторы современной модели гувернера и развитие индивидуального профессионального имиджа специалиста.

Ключевые слова: *воспитание, обучение, индивидуальность, альтернативное образование, дифференциальный подход, социальный гувернер, гувернерство, профессиональный имидж, дошкольник.*

Natalija Golova. The coach as an original pedagogical system of individual education of child in a family.

In the article, coach is examined as a concept category and alternative education. Socially are economic factors of revival of coach in our state and influence of individual studies and education on development of child. The basic tasks, functions, duties and purpose of activity of tutor, and the differentiated approach. Advantages of domestic education are examined, specifying on the problems of state preschool education. The factors of modern model of tutor and development of individual professional image of specialist are grounded.

Keywords: *education, training, personality, alternative education, adifferentiated approach, social tutor, home tutor, professional image, preschooler, coach*

УДК 373.3:003.86

Олена Гончарук

ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ПУНКТУАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність статті зумовлена відсутністю методики формування пунктуаційних умінь учнів початкових класів. Запропоновано аналіз програм, підручників, методичних посібників та результати констатувального зрізу, які доводять потребу створення експериментальної методики формування пунктуаційної грамотності молодших школярів.

Ключові слова: *аналіз, програма, підручники, пунктуація, методика, розділові знаки, знання, уміння, система вправ і завдань.*

Постановка проблеми. Знання правописних норм, зокрема пунктуаційних, є важливим для кожної людини упродовж її життя: спочатку в процесі пізнавальної, а згодом і фахової діяльності. Пунктуаційні норми забезпечують культуру писемного мовлення і відповідне сприйняття його адресатом. Актуальність проблеми формування пунктуаційної грамотності в початкових класах зумовлена вимогами суспільства щодо вироблення правописної компетентності школяра, неповне її дослідження, низький рівень пунктуаційних знань і вмінь учнів 1-4 класів, що спонукає до створення спеціального студіювання з методики навчання української мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема вивчення пунктуації в початкових класах в українській лінгводидактиці не була предметом ретельного наукового дослідження. Проте загальні відомості про вживання розділових знаків на письмі під час опрацювання синтаксису української мови у початкових класах частково запропоновано А. О. Свашенко, Н. О. Воскресенською, О. І. Мельничайко, Г. П. Коваль. Вивченням використання розділових знаків учнями початкових класів торкалися О. М. Біляєв, Д. М. Кравчук, К. М. Плиско, Л. М. Симоненкова, І. П. Ющук, М. М. Шкільник у методичних вказівках до проведення уроків у 4 класі, М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, М. А. Білецька, Л. В. Скуратівський, Н. А. Васильківська, М. Д. Захарійчук, І. А. Мовчун у підручниках з української мови для початкових класів. Упродовж останнього часу появилися актуальні статті Е. Я. Палихати, О. М. Гончарук, які стосуються навчання пунктуації учнів початкових класів.

Метою статті є визначення стану формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів, актуального для подальшого вироблення експериментальної методики із вказаної проблеми.

Для досягнення поставленої мети потрібно проаналізувати програму й підручники з української мови для 1–4 класів, методичні посібники та рекомендації з методики навчання української мови, провести констатувальний зріз, з'ясувати рівень сформованих пунктуаційних умінь за методикою пропедевтичного навчання української мови.

Виклад основного матеріалу. Програма з української мови як державний документ, затверджений Міністерством освіти і науки України, визначає зміст курсу, обсяг і систему знань і вмінь з української мови, які учні повинні здобути в процесі навчання.

Відповідно до програмами з української мови для початкових класів [9, с. 11], роботу з мови слід підпорядковувати формуванню в учнів «граматичних і правописних умінь». Навчання української мови в початкових класах будується за мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною змістовими лініями. Мовна змістова лінія спрямована «на розвиток в учнів … граматичних, правописних … умінь» [9, с. 11]. Робота над правописом охоплює засвоєння правил використання зазначених у програмі пунктуаційних знаків, вироблення пунктуаційної зіркості, умінь помічати пунктуаційні знаки у простих випадках, усвідомлюючи їх роль у реченні, а також самостійно виправляти допущені помилки, зіставляючи написане зі зразком під час роботи над помилками. Залежно від мовної реалізується мовленнєва змістова

лінія, яка передбачає розвиток усного й писемного мовлення учнів, уміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. З цією метою удосконалюються всі види мовленнєвої діяльності …, пов'язані з писемним мовленням» [9, с. 11]. Соціокультурна змістова лінія спрямовує пунктуаційну діяльність учнів на використання текстів, у яких йдеться про поведінку людей у громадських місцях, про Україну, її державні символи, усвідомлення значення української мови як державної тощо. Реалізація діяльнісної змістової лінії відбувається в тісній взаємодії мовної, мовленнєвої і соціокультурної змістових ліній.

У першому класі триває навчання грамоти, що поділяється на три періоди (добукварний, букварний і післябукварний), під час яких відбувається робота над читанням речень, правильним їх інтонуванням залежно від знаків, які стоять у кінці; практичним засвоєнням розділових знаків: крапкою, комою, знаком питання, оклику, засвоєнням функцій пунктуаційних знаків, коли учні називають і вживають на письмі пунктуаційні знаки: крапку, кому, тире, знаки оклику і питання, удосконаленням читацьких навичок, що сприяє вивченню пунктуації. Формування правописних умінь стосується вживання розділових знаків у кінці речення під час списування та запису речень на слух [9, с. 25].

У другому класі передбачено роботу над матеріалом про зміст і завершене інтонаційне оформлення речень, у яких є повідомлення, запитання, прохання або наказ, спонукання до дії; спостереження за інтонацією таких речень. Розділові знаки в кінці речення (.?!). Інтонація речень, різних за метою висловлювання. Згідно з програмою, на уроках мови у третьому класі пропонується закріплення й узагальнення вивченого в попередніх класах матеріалу про речення за метою висловлювання та інтонацією, побудова речень (простих і складних) зі звертаннями та однорідними членами за зразком і схемами; перебудова двох простих речень в одне складне (за зразком) і навпаки [9, с. 44]. У четвертому класі робота над формуванням правописних норм із пунктуації ведеться з матеріалом про розділові знаки в кінці речень, про кому в реченнях з однорідними членами, перед сполучниками *а, але* в реченнях з однорідними членами та складних реченнях [9, с. 66]. Визначальним у початкових класах є вироблення пунктуаційної зіркості (уміння бачити в реченні відсутність розділових знаків і зайве їх використання та вміння самостійно це виправляти). У програмі відсутні: критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема пунктуаційних, і єдиний шкільний режим, що доповнював би вимоги до письма.

Програмовий матеріал реалізується в шкільних підручниках. Підручники з української мови для початкових класів є навчальними книжками, автори яких подають:

1) обсяг знань із кожної програмової теми; формулювання визначень, правил (у нашому випадку – пунктуаційних), таблиць, схем із матеріалу, що вивчається;
2) дидактичний матеріал, вправи до кожної теми для виконання під керівництвом учителя і самостійного виконання;
3) умовні позначення як важливі компоненти для засвоєння синтаксису і пунктуації тощо.

Матеріал підручника координує роботу вчителя в організації навчання учнів на уроці, допомагає у виконанні домашніх завдань, виробленні автоматизму в розставленні розділових знаків на письмі. У букварі [1] є матеріал, який сприяє підготовчій роботі з вивчення пунктуації: схеми речень із розділовими знаками (.!?) у кінці, тексти з реченнями за метою висловлювання та інтонацією, речення зі звертаннями, виділеними комами чи знаком оклику, з однорідними членами речення, зі вставними словами, словами ввічливості, зі складними реченнями, порівняннями.

Пропонуємо укладачам шкільних підручників особливо уважно стежити за добиранням текстів із нормативним граматичним оформленням, тобто не допускати використання в текстах звертання в називному відмінку однини (наприклад: «Равлик, равлик, вистав ріг…»); не пропонувати шестирічним школярам тексти, призначені для дітей трирічного віку.

У підручниках з української мови для 2 класу ([5], [2]) міститься матеріал, що відповідає програмі. Недоліком є відсутність прикладів до поданих визначень і правил щодо розставлення розділових знаків у реченні. На нашу думку, добре було б подати визначення: «Ре-

чення, у якому про щось розповідається або повідомляється, називається розповідним. У кінці розповідного речення ставиться крапка. Наприклад: *Я вчуся в другому класі. Ми живемо в Україні*.». Далі слід продовжити: «Часто розповідні речення вимовляються з особливим почуттям: із захопленням, радістю. У кінці таких речень потрібно ставити знак оклику (записує на дошці знак оклику – !). Наприклад: *Яка прекрасна моя Україна! Зелена, квітуча, запашна! Як гарно навкруги!*».

Аналіз підручників з рідної мови для 2 класу показав, що в них запропоновано: а) підготовчі вправи для актуалізації опорних знань, набутих у попередньому класі з метою ознайомлення з розділовими знаками в кінці розповідних, питальних і спонукальних речень; б) вступні вправи змішані з тренувальними, але про розставлення розділових знаків у кінці речення у них не йдеться. Зазначимо, що не кожна пунктуаційна тема в підручниках має завершальні вправи, що теж вважаємо недоліком. Для закріплення шести синтаксичних тем запропоновано десять пунктуаційних завдань (1. Поняття про речення (2 вправи). 2. Розповідні речення (2 вправи). 3. Питальні речення (2 вправи). 4. Спонукальні речення (2 вправи). 5. Зв'язок слів у реченні (2 вправи)).

Аналіз підручників для 3 класу з рідної мови М. С. Вашуленка, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківської [3], Д. Захарійчук і А. І. Мовчун [6] показав, що пунктуаційна грамотність виробляється за допомоги висвітлення теоретичного матеріалу про: речення за метою висловлювання; речення окличні та неокличні; звертання, розділові знаки при них. Для закріплення пропонується надзвичайно мала кількість вправ, спостерігається безсистемність у їх доборі і визначенні завдань.

Пунктуацію вивчають у четвертому класі за підручником М. С. Вашуленка, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко [та ін.] [4], у якому опрацьовуються теми: види речень за метою висловлювання та інтонацією, однорідні члени речення, поєднання однорідних членів речення за допомоги сполучників, складні речення. Для закріплення подано вправи із завданнями: виписати речення зі звертанням, пояснити розділові знаки, списати речення, поставити в ньому розділові знаки, виписати речення з однорідними членами, пояснити розділові знаки. У підручнику є правило про складне речення і розділення одного простого речення від іншого комою, але відсутні вправи на його закріплення.

Отже, робимо висновок: у підручниках з української (рідної) мови є достатній лінгвістичний матеріал для пропедевтичного ознайомлення із пунктуаційними правилами, але потрібне наведення прикладів; мала кількість вправ і завдань для закріплення пунктуаційних правил; вправи для формування пунктуаційних умінь у підручниках розміщені безсистемно.

Було проаналізовано також посібники з методики навчання української мови в початкових класах за останні роки, які є допоміжними засобами для студентів факультетів початкового навчання педагогічних навчальних закладів і класоводів-практиків у процесі формування пунктуаційної грамотності школярів.

У посібнику з методики викладання української мови в початкових класах за редакцією С. І. Дорошенка (1992 р.) [7, с. 107-126] детально описано методику опрацювання елементів синтаксису на початковому етапі. Одночасно з цим матеріалом йде мова про потребу «привчати школярів «читати» розділові знаки, відтворювати тривалість пауз, які позначаються на письмі комою, крапкою та іншими розділовими знаками», «бо на сторінках «Букваря» даються тексти з різними розділовими знаками» [7, с. 110]; про розділові знаки в реченнях з однорідними членами, що «при відсутності сполучників між однорідними членами ставляться коми; перед сполучниками *а, але* завжди ставляться коми» [7, с. 118]; про вживання коми в складних реченнях, які «поєднуються за допомогою слів *і, а, але, що, щоб, коли, коли б, де, який (яка, яке, які)* та ін.» [7, с. 120]. Запропоновано вправи аналітичні, синтетичні і за активністю учнів (за зразком, конструктивні і творчі) для вивчення синтаксису і пунктуації, синтаксичний розбір [7, с. 125], але увиразнено системи вправ для вивчення пунктуації не запропоновано.

Матеріал розділу 5 «Методика вивчення речення», підготовленому О. І. Мельничайко, що міститься в посібнику з методики навчання української мови у початкових класах за нау-

ковою редакцією М. С. Вашуленка (2010 р.) [8, с. 130], методика навчання синтаксису й пунктуації дублюється з матеріалом, розміщеним у підручнику з методики викладання української мови у початкових класах за редакцією С. І. Дорошенка (1992 р.), який уже проаналізований вище.

Отже, аналіз підручників із методики викладання (навчання) української мови переконує в необхідності виділення окремого розділу «Методика вивчення пунктуації» і подання відповідних підрозділів: 1. «Взаємозв'язок пунктуації із синтаксисом», 2. «Зв'язок пунктуації з текстом», 3. «Зв'язок пунктуації з виразним читанням та інтонацією», 4. «Засвоєння знань із пунктуації», 5. «Формування пунктуаційних умінь: види вправ і завдань», 6. «Засоби навчання пунктуації», 7. «Запобігання, попередження пунктуаційних помилок», 8. «Позакласна робота з пунктуації», 9. «Критерії та норми оцінювання знань, умінь і навичок із пунктуації».

Упродовж навчання в початкових класах учні повинні засвоїти знання правил, які стосуються пунктуаційних норм про те, що: 1) у розповідних реченнях залежно від сили голосу ставиться крапка або знак оклику; 2) у питальних реченнях залежно від сили голосу ставиться знак питання або знак питання і знак оклику одночасно; 3) у спонукальних реченнях залежно від сили голосу ставиться крапка або знак оклику; 4) в окличних реченнях ставиться знак оклику; 5) звертання на письмі виділяється комою (комами) або знаком оклику; 6) якщо однорідні члени речення вимовляються із перелічувальною або протиставною інтонацією, то на письмі відділяються (або розділяються) комою; 7) одна частина складного речення від іншої на письмі відділяється (або розділяється) комою. До кожного із правил слід наводити приклади речень із пунктограмами, що вивчаються.

Учні повинні також сформувати вміння: 1) наводити приклади речень з вивченими пунктограмами; 2) відшукувати межі речень у деформованому тексті; 3) шліфувати пунктуаційну зіркість – у запропонованому тексті знаходити речення з вивченими пунктограмами; 4) розставляти розділові знаки в запропонованому тексті; 5) пояснити вживання в реченнях вивчених розділових знаків; 6) будувати речення за поданими схемами із засвоєними пунктограмами; 7) будувати схеми до запропонованих речень.

Констатувальний експеримент із формування пунктуаційних умінь і навичок молодших школярів проводився в кінці четвертого року навчання в початкових класах. Основними етапами констатувального зрізу були:

- цілеспрямовані спостереження навчального процесу на уроках літературного читання й української мови за традиційною методикою засвоєння синтаксису й пунктуації, формування вмінь розставлення розділових знаків відповідно до програми з української мови;
- вивчення передового педагогічного досвіду вчителів-класоводів із методики навчання пунктуації;
- індивідуальні бесіди з учителями й учнями про методику вивчення пунктуації у 1-4 класах;
- анкетування вчителів із метою виявлення рівня володіння ними методикою навчання пунктуації та учнів четвертих класів для з'ясування рівня засвоєних знань із пунктуації, які представляють основу для формування відповідних умінь;
- проведення системи перевірних вправ у четвертих класах для перевірки сформованих умінь розставлення розділових знаків відповідно до вимог програми з української мови для 1-4 класів;
- статистична обробка одержаних результатів констатувального зрізу та їх оформлення;
- формулювання рекомендацій для створення експериментальної методики формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів.

Для перевірки пунктуаційних умінь учням четвертих класів було запропоновано такі практичні завдання: 1. У реченнях поданого тексту поставити потрібні розділові знаки.

2. Правильно записати деформований текст, розставивши розділові знаки. 3. Записати диктант із вивченими розділовими знаками.

Аналіз виконаних завдань показав, що більшість учнів не поставила розділових знаків у кінці речень за метою висловлювання та інтонацією, в яких замість знаку питання і знаку оклику поставлено крапку; у реченнях з однорідними членами не вжито коми; звертання в середині речення виділено лише з одного боку або зовсім не виділено; прості речення в складних не розділяються; вставні слова і порівняння, які програмою не передбачені, також учні не виділили. Під час роботи з деформованим текстом учні більше уваги зосередили на знаходженні меж речень, тому пунктуаційні завдання виявилися на другому плані – звідси випливає, що під час роботи з деформованим текстом більше допущено пунктуаційних помилок.

Кількісні і якісні показники результатів засвоєних учнями четвертих класів пунктуаційних умінь показав, що жоден учень не досягнув високого рівня вмінь із пунктуації; середній рівень умінь становить 26 %, достатній – 42 % і низький – 32 %. У результаті успішність – 68 %, якість – 26 %. Такі результати не можуть задовольняти вимоги початкової школи щодо засвоєння учнями пунктуаційних норм.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Врахувавши результати цілеспрямованих спостережень, вивчення передового педагогічного досвіду вчителів-класоводів, які володіють методикою навчання української мови в початкових класах, індивідуальних бесід з учителями й учнями, анкетування учителів, що демонструють рівень володіння методикою формування пунктуації, і учнів, які показують рівень знань із пунктуації, та проведених контрольних завдань, пропонуємо основні рекомендації для створення експериментальної методики формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів: 1) створити лінгводидактичну модель та експериментальну програму вивчення пунктуації в початкових класах для засвоєння пунктуаційних знань і формування відповідних умінь; 2) визначити форми, методи, прийоми і засоби засвоєння знань із пунктуації і формування відповідних умінь, що допоможе вчителям початкових класів реалізувати принципи розвивального навчання; 3) запропонувати низку речень для правил, що пропонуються для засвоєння; 4) розробити зразкові уроки вивчення пунктуації з української мови і читання в початкових класах із залученням мультимедійних презентацій, які можуть використовуватися для вивчення пунктограм, передбачених програмою; 5) забезпечити системою вправ для вироблення пунктуаційної грамотності під час опрацювання розділових знаків у кінці і в середині речення для 1-4 класів; 6) підготувати асоціативну методику вивчення пунктуації в початкових класах; 7) визначити види наочності, роздавального матеріалу, програму повторення, узагальнення і систематизації вивчення розділових знаків в початкових класах.

Перспективу дослідження навчання розставлення розділових знаків вбачаємо у виробленні експериментальної методики формування пунктуації в початкових класах загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел

1 Вашуленко М. С. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. С. Вашуленко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 152 с.

2 Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.

3 Вашуленко М. С. Українська мова: підручник для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська / за ред. М. С. Вашуленка. – К.: Видавничи дім «Освіта», 2013. – 192 с.

4 Вашуленко М. С. Рідна мова: підруч. для 4 кл. / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко та ін.; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – 3-тє вид. – К.: Освіта, 2010. Ч. І. – 128 с.

5 Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою / М. Д. Захарійчук. – К.: Грамота, 2012. – 176 с.
6 Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К.: Грамота, 2014. – 176 с.
7 Методика викладання української мови: Навчальний посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. [За ред. С. І. Дорошенка]. – 2-ге вид. перероб. і допов. – К.: Вища шк., 1992. – 398 с.
8 Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
9 Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.

Елена Гончарук. Практика обучения пунктуации учеников начальной школы.

Актуальность статьи обусловлена отсутствием методики формирования пунктуационных умений учащихся начальных классов. Предложено анализ программ, учебников, методических пособий и результаты констатирующего среза, которые убеждают в необходимости образования экспериментальной методики формирования пунктуационной грамотности младших учащихся.

Ключевые слова: *анализ, программа, учебники, пунктуация, методика, знаки препинания, знания, умения, система упражнений.*

Olena Honchruk. Practice of teaching punctuation to students from elementary school.

The relevance of the article is caused by the lack of methods for forming punctuation skills in elementary school students. It is proposed the analysis of programs, textbooks, methodical manuals and the results of the ascertain section, which prove the needs of the creation of experimental methods of punctuation literacy formation in junior school-children.

Keywords: *analysis, program tutorials, textbooks, punctuation, methodology, signs of punctuation, technique, knowledge, skills, system of exercises and tasks.*

УДК 377 (477.87)

Ірина Дацків, Галина Розлуцька

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1939 рр.)

У статті розкрито особливості діяльності професійних навчальних закладів у Закарпатті міжвоєнного періоду. Виявлено, що творчого використання потребують такі надбання закарпатської професійної освіти досліджуваного періоду, як співпраця педагогів, державних структур, підприємців, громадських організацій, товариств тощо; залучення до викладання у закладах професійної освіти викладачів-практиків; збалансування обсягів підготовки кадрів до потреб ринку праці тощо.

Ключові слова: *професійна освіта, навчальний процес, Закарпаття.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення орієнтація на побудову цілісної системи неперервної професійної освіти, що відповідає національним потребам і світовим тенденціям, передбачає підготовку спеціалістів на засадах діяльнісного, компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Нові умови суспільного розвитку потребують змін у процесі формування потенційних кадрів на ринку праці. Однак підвищення якості фахової підготовки неможливе без осмислення педагогічної спадщини минулого та використання досвіду попередніх поколінь для формування практичних умінь і навичок фахівців відповідно до сучасних суспільних потреб.

Проблему підготовки кваліфікованих конкурентоздатних кадрів, готових до якісного виконання своїх професійних обов'язків в умовах кризового стану економіки, неможливо розв'язати спираючись лише на зарубіжний досвід і гранти. Вважаємо, що розв'язанню цієї проблеми покликаний сприяти передусім апробований історичний регіональний досвід. Творчого переосмислення вимагають досягнення у розвитку професійної освіти в Закарпатті міжвоєнного періоду, адже, напрацьований унікальний досвід практичного застосування засад європейської демократії у всіх сферах суспільного розвитку, зокрема в галузі збалансування підготовки кадрів в системі професійної освіти та потреб економіки в умовах суспільно-політичної та соціально-економічної реорганізації. Між метою і завданнями тодішньої та сучасної систем професійної освіти існує певна схожість. Перехідний період, гібридна модель освіти, нестача управлінського державного ресурсу потребують об'єднаних зусиль крайових органів влади, громадськості, підприємців заради виведення професійної освіти на рівень сусідніх європейських держав.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук ефективних механізмів входження професійної освіти України в єдиний європейський простір став наріжним каменем наукових пошуків (В. Андрущенко, В. Геєць, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало та ін.). Філософські проблеми професійної освіти розглядали у своїх дослідженнях В. Андрущенко, Б. Вульфсон, Б. Гершунський, В. Гінецінський, Д. Дзвінчук, І. Зязюн, В. Лутай, В. Скотний та ін. Історико-педагогічному аспекту становлення і розвитку закарпатської освіти присвячено ряд праць, зокрема: тенденції розвитку українського шкільництва та педагогічної думки (М. Євтух, В. Кемінь, В. Росул); педагогічна і культурно-освітня діяльність громадських організацій (М. Баяновська, О. Яцина); проблеми громадянського (О. Бенца), національно-патріотичного (М. Кухта) та полікультурного виховання молоді у міжвоєнний період (Г. Розлуцька); формування естетичного смаку (М. Зимомря, Т. Цибар); виховання і навчання дітей дошкільного віку (Г. Рего), особливості становлення і розвитку шкільної (Л. Маляр, Н. Марфинець, О. Фізеші, О. Химинець) та мистецької освіти (І. Небесник, Т. Росул, О. Юрош), полікультурної освіти батьків (О. Добош, Г. Розлуцька) та ін.

Мета статті полягає у виявленні можливості творчого використання прогресивного історичного досвіду діяльності професійних навчальних закладів у Закарпатті міжвоєнного періоду в умовах сучасних трансформацій в Україні.

Виклад результатів дослідження. До навчальних закладів з підготовки професійних кадрів для економіки й управління господарством Підкарпатської Русі (офіційна назва Закарпаття у 1919 – 1939 рр.) належали передовсім державні торгівельно-економічні школи. Перші заклади для підготовки фахівців із торгівельної справи виникли в Закарпатті ще за часів Австро-Угорщини, зокрема це Ужгородська та Мукачівська трикласні торгівельні школи. Відомо, що у 1915 р. була заснована Ужгородська торгівельна школа з мадярською мовою навчання, яка на 50 % фінансувалася з державного бюджету, а решта – з коштів спеціального фонду. Школа здійснювала підготовку 25 – 30 спеціалістів для торгівлі та фінансових установ упродовж трирічного терміну навчання. Подібного типу навчальний заклад функціонував і в Мукачеві, хоча державного фінансування він не отримував. У школах, які мали статус міських, навчалися здебільшого діти багатих євреїв (70 – 80 % від загальної кількості студентів), тому вони розвивалися за рахунок спонсорських внесків і коштів меценатів. Однак, угорську мову як рідну визнавали 96 % студентів, що дозволяло їм збільшити можливості реалізації у майбутній професії. Діяльність багатьох шкіл була призупинена через відсутність викладацьких кадрів. У результаті суспільно-політичних змін «велика частина учительства виїхала до Угорщини, отже, потрібно було починати організацію торгівельних шкіл спочатку, без кваліфікованих викладачів і без відповідних наукових засобів» [8, с. 1].

Студентів, які впродовж року досягнули високих результатів у навчанні, адміністрація закладів нагороджувала чехословацьким дукатом, який засвідчував їхнє визнання професорським складом за наполегливу працю і свідоме навчання, зразкову поведінку й активну участь у шкільному житті. Крім цього за високі навчальні досягнення студентів заохочували державними або спонсорськими стипендіями та надавали пільги при оплаті за різні види освітніх послуг. Студентів, які безвідповідально ставилися до навчання, карали різними способами: від штрафу до виключення зі школи. Молодь, яка потребувала житло, мала змогу проживати у державних і приватних інтернатах або винаймати окреме житло. Дирекція торгівельних шкіл намагалася забезпечити студентів основними засобами навчання і додатковою літературою. Варто також зазначити, що адміністрація і професорсько-викладацький склад шкіл великого значення надавали національно-патріотичному вихованню та різнобічному розвитку студентів.

Скрутне матеріальне становище зумовило ефективне використання навчальних потужностей торгівельних навчальних закладів для фахової підготовки різного рівня і форм. Так, навчальна база торгівельної школи в Ужгороді заклала підґрунтя для організації у 1922 р. Державної руської торгівельної академії. До 1925 р. діяльністю новоствореного навчального закладу керував відомий освітній та політичний діяч Підкарпатської Русі, пропагандист української культури А. Штефан. Розширена за його активної участі матеріально-технічна база торгівельної академії давала змогу здійснювати підготовку висококваліфікованих фахівців для підприємств, державних і фінансових установ. А. Штефан, як патріот рідного краю та популяризатор української національної ідеї, був ініціатором створення при академії молодіжного осередку товариства «Пласт», учительського й учнівського хорів, які поширювали рідне слово і культуру серед місцевого населення.

Період становлення і розвитку Мукачівської державної торгівельної академії пов’язаний з громадською, адміністративною та педагогічною діяльністю А. Штефана, який впродовж 1925 – 1938 рр. обіймав посаду директора. «Мукачівська торгівельна академія під керівництвом А. Штефана стала не тільки провідною професійною школою з підготовки фахівців для банківських установ, страхових організацій, кредитних спілок, підприємств, кооперативів тощо, а й центром формування національної свідомості українців» [10, с. 178]. А. Штефан був оборонцем української національної ідеї, тому Мукачівська торгівельна академія стала осередком українського націоналізму.

Мукачівська торгівельна академія здійснювала якісну професійну підготовку, тому труднощі навчання компенсувалися перевагами при майбутньому працевлаштуванні її випускників. Як свідчить аналіз літературних джерел, випускники академії користувалися значним попитом на ринку праці. Зокрема, потенційними роботодавцями для випускників були різноманітні торгівельно-економічні установи різних форм власності: Союз словацьких кредитних інституцій для Словаччини та Підкарпатської Русі в Братиславі, Дирекція залізниць у Кошице, деревоторгова фірма «Дредома» та Земський банк у Братиславі, Чехо-Словацький національний банк та Міська ощадна каса в Празі та ін. [12]. Крім цього, на той час потреби Підкарпатської Русі в урядовцях становили близько 8500 осіб, тому освічені молоді фахівці активно працевлаштовувалися у державні установи: земський уряд Підкарпатської Русі, окружний уряд Ужгородського округу, крайовий та окружний суди, головне крайове фінансове управління, фінансова прокуратура, податковий уряд і податкова інспекція, управління з контролю доходів, управління державних лісів і земель, державна біржа праці та інші [2].

Високий рівень і якість фахового навчання у торгівельних закладах Підкарпатської Русі давала можливість студентській молоді підвищити кваліфікацію у вищих навчальних закладах, передовсім Празькому, Братиславському, Львівському, Будапештському, Віденському університетах. Наприклад, відомий випускник Мукачівської торгівельної академії, канцлер уряду Карпатської України в Празі В. Шандор у «Споминах» зазначав, що при складанні іспитів до Карлового університету він підтвердив високий рівень викладання в академії [12, с. 69].

У міжвоєнний період вже почали закладались традиції соціальної підтримки та захисту молоді у процесі професійної підготовки. Наприклад, за високі показники в науці вихованки семінарій отримували «інтернатську знижку»: матеріальна допомога надавалася як для базового навчання, так і для отримання додаткових освітніх послуг (гри на музичних інструментах, співу, транспортних витрат тощо); при потребі дівчатам також надавалася медична допомога. «До послуг вихованок влітку для рекреацій і навчання були гарно облаштований город та парк греко-католицької резиденції» [4, с. 27].

Студентська молодь Підкарпатської Русі після закінчення професійних навчальних закладів отримувала рівні стартові можливості для економічної самостійності у подальшому житті. Свідченням зміни ціннісних орієнтирів у підкарпатському суспільстві вважаємо активізацію проявів соціального партнерства в усіх без виключення професійних навчальних закладах краю.

Співпраця державних органів, професійних навчальних закладів і громадськості реалізовувалася шляхом залучення до розв'язання освітніх проблем органів місцевого управління, громадських організацій, опікунських рад, батьківських об'єднань. Зокрема, на законодавчому рівні діяльність батьківських об'єднань при закладах освіти регламентувалася наказом Міністерства шкільництва і народної освіти за № 1516 від 19 травня 1930 р. «За перший рік дії цього наказу було створено близько половини тисячі навчальних закладів Підкарпатської Русі. Батьківські об'єднання опікувались забезпеченням навчальними засобами дітей з бідних родин, організацією харчування у школах, медичним оглядом учнів, упорядкуванням майна навчального закладу тощо» [14, с. 29].

Наприкінці XIX ст. головним центром медичної освіти і практики на теренах Закарпаття вважалася лікарня під керівництвом А. Новака. При ній функціонувала школа акушерок – перший навчальний заклад краю, який здійснював професійну підготовку середнього медичного персоналу. Саме кооперація лікарні та навчального закладу забезпечували належні умови для професійного навчання. Будівля школи для акушерок була з'єднана спільним коридором з першим поверхом лікарні та гуртожитком, де учениці проживали й одночасно доглядали хворих [13, с. 7].

Інститут освіти та виховання пологових асистенток отримував значну допомогу, оскільки був державним навчальним закладом. Його розвитку сприяло Міністерство охорони здоров'я та фізичного виховання на чолі з д-ром Й. Довгим, д-ром Р. Бебр, д-ром Й. Тісо, д-ром Л. Чех та ін., в підпорядкуванні якого він безпосередньо перебував. Завдяки державній підтримці нове приміщення інституту було збудоване за останніми вимогами акушерської

науки. В його структурі був «інтернат для учениць, лекційна аудиторія, два пологово-операційних зали, лабораторії і, головне, три діючі стаціонарні лікарняні відділення на 75 ліжок для породіль, гінекологічних і септичних хворих. Крім того, у розпорядженні лікарів було найновіше медичне обладнання, зокрема рентгенапарат і діатермія» [7, с. 78].

Як знаний фахівець у сфері акушерства та жіночих недуг, хірург В. Нємець намагався постійно розширювати навчальні приміщення Інституту та його клінічної бази, що зумовило позитивну динаміку розвитку цього професійного навчального закладу. Якісні зміни також відбулися в курсовій підготовці акушерок: професійне навчання стало регулярним, проводилося згідно з розкладом у спеціально обладнаних навчальних приміщеннях, що дозволяли здійснювати клінічну практику.

Професійна освіта тісно пов'язана із зайнятістю через надання можливості всім бажаючим, незалежно від національності, релігійних і політичних уподобань, соціального статусу, гендерних особливостей на основі рівності й без дискримінації, розвивати і застосовувати свої здібності до праці у власних інтересах і відповідно до своїх прагнень, враховуючи потреби суспільства. Зростання матеріального добробуту населення у період Підкарпатської Русі забезпечувалося шляхом гармонізації потреб економіки у кваліфікованих фахівцях і створенням гнучкої та динамічної системи підготовки кадрів, включаючи координацію розвитку мережі навчальних закладів та неперервне вдосконалення нормативно-правового забезпечення професійної освіти. Саме у цей період відбулося становлення системи профорієнтаційної роботи завдяки створенню в Ужгороді центру з вибору професій, який проводив тестування й опитування молоді щодо свідомого вибору майбутньої професійної діяльності, рекламував у засобах масової інформації нові спеціальності та можливості їх набуття у професійних навчальних закладах краю.

Наукові розвідки психотехнічних досліджень вибору професій, проведені сучасниками серед молоді Підкарпатській Русі переконливо доводять, що після здобуття професійної кваліфікації внутрішня позиція випускників професійних навчальних закладів зазнавала якісних змін: трансформувалася їх внутрішня система особистісних і професійних цінностей, розширювався світогляд, з'являлася потреба до самоствердження у новому соціальному статусі. Як зазначав С. Чегиль, випускники фахових шкіл виявляли вищий рівень розвитку практичних професійних навичок – спритності, активності, практичності, організованості, підприємливості та інші [11].

Наприкінці 20-х рр. XX ст. в Закарпатті діяли два спеціально створені центри вибору професій, які підпорядковувалися земському опікунству молоді. Центри проводили тестування молоді щодо доцільного вибору професії, зокрема тести групового дослідження інтелігентності, духовних потреб людини та практичних навичок, вправності (майстерності), підприємливості. Результати проведених досліджень оприлюднювалися через радіомережу та на сторінках періодичних видань. Діагностуючи практичні професійні навички (вправність, підприємливість) у вихідців із історичних чеських та руських земель, дослідники встановили однаковий і навіть на 10 % вищий рівень їх сформованості у місцевої молоді [11, с. 18].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Позитивні політико-економічні перетворення призвели до еволюції суспільства в цілому і, зокрема, професійної освіти. З обранням професії та професійною освітою пов'язувався подальший життєвий шлях молодої людини. Професійну освіту молодь отримувала у різних типах професійних закладів, назви і статус яких швидко змінювалися: курси, школи, семінарії, інститути, академії та ін. Цінними для використання у сучасному освітньому просторі України вважаємо такі надбання закарпатської професійної освіти міжвоєнного періоду: державні гарантії професійної освіти у відповідності із власними уподобаннями та здібностями молоді, гнучкість і динамічність системи професійної освіти; збалансування обсягів підготовки кадрів до потреб ринку праці; здійснення професійної орієнтації; співпраця у організації навчально-виховного процесу у закладах професійної освіти педагогів, державних структур, церковнос- лужителів, підприємців, недержавних інституцій, громадських організацій і товариств тощо; залучення до викладання у закладах професійної освіти європейських

викладачів-практиків; технічне переоснащення професійних навчальних закладів у відповідності до науково-технічного прогресу тощо.

Окремі аспекти розвитку системи професійної освіти можуть стати предметом наступних досліджень, зокрема взаємозв'язок виробничого навчання із теоретичними заняттями

Список використаних джерел

1. Бутурлакіна Т. Активізація та імплементація скоординованої співпраці між освітою, владою та громадою: професійний кадровий резерв і вмотивована молодь краю [Електронний ресурс] / Т. Бутурлакіна. – Режим доступу: www.dcz.gov.ua
2. Достал Я. Підкарпатська Русь (Закарпаття періоду Чехословацької Республіки 1919–1938 рр.): путівник-довідник / Я. Достал ; перекл., упоряд., доповн. Ю. Фатули. – Ужгород : Карпати, 2014. – 132 с., іл.
3. Звіт греко-католицької учительської семінарії дівчат за шкільний рік 1933–1934. − Ужгород : Друкарня ОО. Василіян, 1934. – 32 с.
4. Звіт греко-католицької учительської семінарії дівчат за шкільний рік 1935–1936. − Ужгород : Друкарня ОО. Василіян, 1936. − 41 с.
5. Звіт державної торговельної школи за шкільний рік 1929–1930.− Ужгород, 1930. − 74 с.
6. Звіт державної торговельної школи за шкільний рік 1935–1936. − Ужгород, 1936. − 75 с.
7. Нємець В. Розвиток акушерства на Підкарпатській Русі / Володимир Нємець // Подкарпатская Русь за годы 1919–1936. – 1936. – С. 77-78.
8. Організація ремісничих доповнюючих шкіл на Підкарпатській Русі з 1920 – 1922. – Ужгород, 1922. – 10 с.
9. Річний звіт фахових учнівських шкіл в Ужгороді в новій будівлі. − Ужгород, 1938. − 78 с.
10. Товканець Г. В. Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у XX столітті: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01 / Г.В.Товканець. – К., 2014. – 517 с.
11. Чегиль С. 10 докладов по радио / Степан Чегиль. – Ужгород : Типографія «Новина», 1936. – 82 с.
12. Шандор В. Спомини. Карпатська Україна. 1938 – 1939 / В. Шандор. – Ужгород : МПП «Ґражда», Карпатський Союз, Інк., Ню Йорк, 1996. – 396 с.
13. Nemec V. Státní ústav pro vzdělání a výcvik porodních asistentek v Užhorodě v 1927–1936 / V. Nemec. – Užhorod, 1937. – 63 s.
14. Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. − Praha : Státní nakladatelství v Praze, 1933. − 52 s.

Ирина Дацкив, Галина Розлуцкая. Возможности использования опыта деятельности профессиональных учебных заведений в Закарпатье (1919 – 1939 рр.).

В статье раскрыты особенности деятельности профессиональных учебных заведений в Закарпатье межвоенного периода. Определено, что в творческом использовании нуждаются такие достижения закарпатского профессионального образования исследуемого периода, как сотрудничество педагогов, государственных структур, предпринимателей, общественных организаций и обществ и т.п.; привлечение к преподаванию в учреждениях профессионального образования преподавателей-практиков; сбалансирования объемов подготовки кадров к потребностям рынка труда и т.п.

Ключевые слова: *профессиональное образование, учебный процесс, Закарпатье.*

Iryna Datskiv, Galyna Rozlutska. The use of professional education institutions' experience in Transcarpathia (1919 – 1939).

The article reveals the peculiarities of professional education institutions in Transcarpathia in the interwar period. It was found out that some attainments of Carpathian vocational education during the interwar period require creative use : the cooperation of teachers, government agencies, entrepreneurs, non-governmental organizations and associations, etc; the teachers and practitioners involvement in the teaching process of vocational institutions; balancing the amount of specialists to labor market needs.

Keywords: *professional/vocational education, educational process, the interwar period, Transcarpathia, Czechoslovakia.*

УДК 37.013(477.87)

Василь Росул, Іветта Депчинська

ВПЛИВ МОВНОГО ПИТАННЯ НА РОЗВИТОК ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ

Основою розвитку гуманітарного знання є мова, як носій національних цінностей, відображених в історико-культурному спадку, етно-ментальних та релігійних артефактах. У статті розкриваються особливості розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 рр. в умовах існування проблеми, що отримала назву «мовне питання». Розкриваються складні обставини, породженні протистоянням між представниками різних напрямів, щодо питання мови навчання мови у школі: «русофілами», «русинами» та «україноφілами» (українцями).

Ключові слова: *гуманітарна освіта, школа, Закарпаття, мовне питання*

Постановка проблеми. Гуманітарна освіта покликана формувати світогляд особистості, на основі розвитку знань про себе, суспільство, світ; формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища, в основі якого, насамперед, розуміння життєвих цінностей. Гуманітарне знання, яке покликане формувати моральність, людяність, толерантність відіграє доленосне значення як у житті окремої людини, так і в житті суспільства, загалом. Фундаментом розвитку гуманітарного знання є мова, як носій національних цінностей, в тому числі і таких, як історико-культурний спадок, етно-ментальні та релігійні артефакти. Питання мови визначає не тільки зміст освіти в цілому, гуманітарної, зокрема. Воно визначає долю нації.

Суперечки навколо мовного питання виникають час від часу в різних країнах. Загострення мовного питання призвело до виникнення громадянського протистояння в сучасній Україні. Йдеться про окупацію території Криму, утворення невизнаних, так званих, республік у Донецьку і Луганську. Воно є розмінною картою в руках нечесних політиків, корумпованої влади.

У досліджуваний нами період, йдеться про часи Чехословацької республіки, коли склалися сприятливі умови для розбудови всіх ланок суспільного життя Закарпаття, розвиток шкільної гуманітарної освіти був обумовлений різними чинниками, серед яких мовне питання посідало центральне місце.

Спочатку чехословацький уряд офіційною мовою на Підкарпатській Русі проголосив чеську і народну руську мову. Створена урядом комісія зі складу видатних вчених Академії наук винесла рішення про те, що народна мова русинів Підкарпатської Русі є частиною малоруської, тобто української мови [8, с. 352]. А після передання повноважень автономного уряду Підкарпатської Русі другому кабінету під керівництвом А. Волошина у 1938 році, у краю відбулись демократичні національні перетворення, дозволялось використання української мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні питання історії та розвитку освіти і школи Закарпаття розкрито у працях: В. Гомонная, А. Ігната, Б. Качура, М. Талапканича, Н. Товтин, В. Туряниці, В. Химинця.

Різним аспектам розвитку освіти і шкільництва Закарпаття в період 1919–1939 рр. присв'ячена чисельна кількість дисертаційних досліджень. Серед них дослідження: Л. В. Ілійчук, М. І. Кляп, М. І. Кухти, Л. В. Маляр, Н. В. Марфинець, Т. М. Мочан, В. О. Мужичок, І. І. Небесника, В. В. Росула, З. Г. Саф'янюк, Л. В. Сливки, Г. В. Товканець, О. Й. Фізеші, О. Ф. Яцини, О. М. Юрош, П. М. Ходанича, Т .Цибар.

У своєму дослідженні М. Кляп зауважує, що у «20-30 роках суспільство Закарпаття було поділене на три частини. Одні вважали себе русинами і навчання проводили на одному з

діалектів. У 30-х роках вони перейшли на норми граматики І.Гарайди. Москвофіли вважали русинів частиною «русского народа», і навчання проводили російською мовою. Сильним був загін учителів, які вважали, що русини є частиною українського народу і мова їх українська. Боротьба цих течій навколо мовного питання ускладнювала навчальний процес» [11, с.65].

Розкриваючи роль емігрантів у шкільній освіті Закарпаття 1919–1939 років П.Ходанич зазначає заохочення празьким урядом протистояння між «русофілами», «русинами» та «народовцями» (українцями) у питанні мови навчання в українській школі [14].

У своєму дослідженні Л.Маляр також згадує про «фактори, які гальмували поширення української національної ідеї в краї та негативно позначалися на навчально-виховному процесі (мовна дискусія між трьома основними орієнтаціями закарпатської інтелігенції – українофільською, русофільською та русинофільською та відчутні прояви чехізації)» [12, с.9].

У попередніх наших дослідженнях йшлося про загальні чинники розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття, де також згадували про мовне питання [9, 10].

Оскільки гуманітарна освіта пов'язана і залежить від мови, вважаємо, що мовне питання заслуговує на більш ґрунтовне дослідження.

Мета статті – розкриття особливостей впливу мовного питання на розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття (1919–1939 р.р.).

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерел з проблеми уможливлює виокремлення особливостей впливу мовного питання на розвиток змісту гуманітарної освіти. Насамперед, варто зауважити, що мовне питання було обумовленим історико-культурними чинниками становлення і розвитку Закарпаття як самобутньої територіальної одиниці.

Історично склалося так, що Закарпаття, майже після тисячолітнього панування угорців, все-таки не втратило своєї самобутності, зберегло мову, яку пізніше називатимуть руською (не плутати з російською), або русинською. На фоні складних політичних дій, що відбувалися в краї і розгорталися навколо мовного питання, все ж відбулося національне самоусвідомлення закарпатців, і уможливилась національна самоідентифікація українців Закарпаття.

Мовне питання на Закарпатті має свою історію, яку можна простежити у відповідності до розвитку мовно-літературних процесів. Відповідно до фундаментального дослідження В. Бірчака «Літературні стремління Підкарпатської Руси», виданого у 1937 році, церковнослав'янська мова на території тодішнього Закарпаття вживалася до 1919 року – «найдовше з усіх слав'янських земель» [3, с.6].

Письменство Підкарпатської Руси, будучи галуззю українського письменства, в головних обрисах відтворювало ті самі напрями, ідеї, що й українське писемне мовлення в цілому, але мало свої особливості, що відображали суттєво інші політичні та культурні обставини життя краю. Серед таких відмінностей В. Бірчак називає запізнілий розвиток («опізнений розвій»): «<…> по кінець XIX віку вживано в письменстві народну мову». Українське народне письменство починає розвиватися тільки <…по прилученні Підкарпатської руси до Чехословацької республіки…> [Там само, с.5].

Запізнілий розвиток та деякі відмінності в мові В. Бірчак пояснює такими причинами: підкарпатські русини релігійно були залежні від Сходу, релігійна залежність потягла за собою й культурну; тисячолітнє угорське панування потягло за собою політичну і культурну залежність від Мадярщини. Тому на Підкарпатській Русі «<…перекрещувалися й поборювали себе дві культури: церковно-слов'янсько-руська й латино-мадярська. Впливи України доходили сюди з причини географічного положення опізнені – завжди на яких сто літ>» [Там само, с.6].

Ще одна особливість писемності на Закарпатті полягала в її «релігійному» характері, оскільки переважна більшість авторів творів писемної літератури були особи духовного сану: ченці, священики (В.Бірчак вживає термін «світські духовники» – очевидно, розуміючи під ним священників, які у спілкуванні з народом не обмежувалися виконанням суто релігійних функцій. Серед них найбільш відомими є О. Духнович, А. Волошин – *прим.авт*).

Церковно-слов'янська мова впродовж століть зазнавала певних змін, починаючи з середини XVI до XVIII століть переходити в народну, «змішану з мадяризмами та полонізма-

ми, але зрозумілу й найнижчим верствам народа» [Там само]. З початком XIX століття у науковому обігу Підкарпатської Русі починає вживатися латинська мова. І поряд з цим, здійснюються спроби піднесення церковно-слов'янської мови, оновивши її народними елементами до статусу літературної (великі зусилля в цьому напрямі докладалися О.Духновичем).

У другій половині XIX століття, під впливом політичних подій («<…> 1849 року, коли побачили могутність Росії і 1867 році, коли внаслідок заключеного з Австрією дуалізму стали мадяри необмеженими панами в Угорщині» [3, с.7], починають вживати на території тодішнього Закарпаття «русского литературного язика». Ця суміш мов: народної, церковнослов'янської, «русского литературного язика» панувала у письменстві краю майже до 1938 року.

Науковці відмічають, що на початку XX ст. на Підкарпатській Русі співіснували і конкурували два різновиди правопису: 1) підтримуваний урядом, але вже анахронічний історико-етимологічний; 2) близький до сучасного т. з., фонетичний [7].

Згідно сучасної Вікіпедії Етимологічний правопис – традиційно-історичний правопис, характерний для староукраїнської мови. Винайдений у IX столітті. Його «антагоніст» – фонетичний правопис. Характеризувався збереженням на письмі літер, які іноді не передавали ніяких звуків (напр. ъ в кінці слів), або відповідали іншим звукам (наприклад, *о* в словах *«носъ», «столъ», «возъ»*, читалося як *і, и, у* тощо залежно від території походження читача), або збіглись у вимові з іншими звуками (до прикладу, паралельно писали *лѣсь* і *лисъ*). Тримався до кінця XIX ст., у Західній Україні подекуди – до «возз'єднання» 1939 року [5].

На сторінці Вікіпедії знаходимо також інформацію про фонетичний правопис. «Фонетичний правопис – різновид правопису, за яким написання слова відповідає його літературній вимові. Один з двох різновидів правопису, на які спирається сучасний український. У сучасному українському правописі застосовуються чотири принципи: фонетичний, морфологічний, історичний та розрізнювальний. У цілому український правопис можна визначити як фонетично-морфологічний» [Там само].

Поєднання етимології і фонетики спостерігаємо в граматиці І.Гарайди, виданої аж у 1941 році. У вступному слові до "Граматики руського языка" автор зауважує, що "<…> ся граматика есть в дѣйстности компромиссомъ межи многими одинъ другому противлячимися представленіями о нашомъ народном языцѣ. <…> де только можливо было, старалися мы придержоватися етимологіѣ, головно въ корняхъ, а только в окончениахъ перейти на фонетику" [6, с.7]. Мовне питання, власне кажучи, гальмувало розвиток освіти в цілому, а значить потребувало вирішення, пошуку компромісів. Але в досліджуваний нами період про такий компроміс не йшлося, а значить протистояння між трьома напрямами у питанні мови навчання в школі точилася гостра безкомпромісна боротьба.

Дискусії велися також у питанні про материнську мову. Річ у тім, що педагогічною аксіомою народної школи початку XX століття було "вчити дітей їх материнською мовою, але не народними формами тої мови, а літературними" [2, с. 6]. Учитель, виходячи з діалекту дітей, яким він обов'язково повинен був володіти, вже від першого поступного річника привчав їх до літературних форм рідної мови. Без примусу, але з логічною послідовністю виправляв діалектичні відхилення дітей і сам говорив до них тільки чистою літературною мовою. Мова вчителя мала бути зрозумілою для учнів, відповідати їх психічному розвитку.

Думка, що перехід відразу до літературних форм рідної мови суперечила великим педагогічним заповідям Я. Коменського про материнську мову навчання в народній школі, і не мала під собою ніяких наукових підстав. В 17 столітті, коли жив і творив Я. Коменський і в школах панувала тільки латина, про літературні форми живої народної мови ніхто і не думав. На початку XX століття в усіх культурних народів, як і на Підкарпатській Русі, існували дві мови: мова жива народна і мова літературна.

Народна мова – «це справді мова села, що вистачає селянинови для його вузького думання й обмежених потреб села, але завузька для всіх потреб сучасного культурного життя. Народня мова, най в основі своїй дуже красна й милозвучна, завжди лексично не вироблена й засмічена вульгаризмами вулиці» [Там само, с. 7].

Літературна мова – це мова «в основі якої є народня мова, але з розширеною лексикою, що виходить за обсяг понять села, а також очищена від буряну й полови буденщини» [Там само].

Це потрібно було знати кожному учневі, переступаючи поріг школи. Якою літературною мовою мало проводитись навчання в школах? Що до цього, то не було однозначної думки, та як це не дивно, літературних форм своєї рідної мови народна школа Підкарпатської Русі – не знала. Урядово мова навчання шкіл називалась – підкарпаторуською, руською, в деяких джерелах – русинською. Як же назвати її літературні форми і яке їх відношення до живої народної мови?

Тогочасні наукові філологічні дослідження чітко зазначали, що окремої літературної мови підкарпаторуської, руської чи русинської не було. Всі спроби створити таку мову не мали під собою ніякого ані наукового, ані живого народного підґрунтя.

Поети й письменники, що творили в окреслений період, і самою природою були призначені творити літературні форми нашої мови, писали свої твори чи то літературною мовою українською, чи літературною руською. Реальні потреби школи ставили перед науковцями актуальну проблему: прийняти літературні форми однієї з цих мов. Приймаючи «русский язик», потрібно було прийняти і всі його граматичні форми та правопис. Чи відповідав «русскій літературний язик» духові й законам живої народної мови?...

Справа про вибір мови навчання у школах Закарпаття неодноразово піднімалася на урядовому рівні.

Так, наприклад, в одній із статей Урядового Вісника («Про урядову та мову викладання у всіх школах Підкарпатської Русі»), було зазначено, що в школах Підкарпатської Русі, в 1922 році мали вживатися наступні книги для навчання руської мови:

1. Використовувати мали граматику, написану А. Волошином у 1907 році (друге видання 1920 р.). Підручник охоплював правила місцевої мови і його коротку граматику.
2. Стосовно словників, могли вживатись: словник О. А. Митрака, але вибирали лише ті слова, які вживались в народній мові Підкарпатської Русі; словник В. Чопея, в якому подавалось більше слів, але не можна було вживати слова, написані курсивом (це були слова мадярські, або похідні від них).

Слід відмітити, що рекомендована граматика А. Волошина 1907 року, хоча і була видана угорською мовою, все ж була «першою граматикою руської мови, в якій застосовано досвід малоруської (української) мови» [11, с.35].

У цілому значна частина демократичного українського вчительства Закарпаття, зокрема в 30-х роках, виступала за впровадження єдиної української літературної мови з фонетичним правописом.

А вже 1 квітня 1938 року під числом 45.136-J. Міністерство шкільництва і народної освіти в Празі винесло історичне рішення, яке золотими буквами буде вписано в історію нашого народу. Одобрена була перша українська книга, з академічним фонетичним правописом під назвою: "Жива Мова" (граматика, правопис і стиль) [1]. Ця книга найкраще підходила як підручник для навчання граматики, правопису, стилю в народних школах.

Сучасники так оцінювали вихід цієї книги: "Є це граматика дійсно нашої живої народньої мови, написана легким, модерним українським фонетичним правописом, чим уможливить легке й правильне вивчення нашої мови вже в тих найнижчих клясах, тою нашої найменшої підростаючої дітвори. Одобренням "Живої Мови" усунена найбільша кривда, що була заподіяна фанатичними ворогами нашої української мови, які зневажали, не признавали й обезцінювали її. Наша українська мова стала признаною мовою, якою можна свободно учити у всіх школах у її дійсній літературній формі, академічним правописом" [4, с. 13].

Отже, мовна проблема спонукала до видавничої справи, до творення нових підручників з мови і літератури незалежно від приналежності до мовного крила. Добір змісту підручників здійснювався, насамперед, у відповідності до приналежності автора до того чи іншого мовного напряму. Рекомендувались до друку і видавались ті підручники, які підтримувались на урядовому рівні (тобто, мали, в силу певних обставин, більший вплив в урядових колах, по-

літичних партіях, різних ідеологічних течіях (російській, українській, мадярській і чеській), які також гуртувалися за "мовним" принципом і фінансувалися з різних джерел.

Показовим у цьому контексті є приклад, який наводить у своїй монографії «Велика боротьба» С. Пап [13]. Засуджуючи позицію Угорщини у відношенні неприйняття нею факту зростання національної самосвідомості українців Закарпаття, автор наводить численні і переконливі факти фінансової підтримки Мадярщиною як русинського так і російського напрямів у виборі, зокрема, мови навчання в школах. У зв'язку з цим С. Пап згадує про обставини видання І. Панькевичем «Граматики української мови для закарпатських шкіл», в основу якої покладено фонетичну основу Г. Стрипського. Це повинно було стати подальшим кроком у розвитку української літературної мови. Автор згадує: «Навесні 1921 року «Граматика…» була готова. Для її ухвали 15 червня 1921 року була скликана нарада вчителів, в якій взяло участь 20 чоловік. Після вступної доповіді І. Панькевича розгорнулась жвава дискусія, посеред якої <…> несподівано прибув І. Стрипський з Будапешта, ніким не запрошений і, на велике здивування присутніх відмовився від фонетичного правопису, чим фактично наклав вето і на граматику І. Панькевича. <…> І. Стрипський, будучи закарпатським русином,…продався Мадярщині, чим дуже підіграв, в тому числі, і русофілам " [13, с.140].

Варто зазначити, що зміст освіти, будучи залежним від методологічних позицій учених, науковців, зазнавав впродовж досліджуваного нами періоду змін. Показовим прикладом є поступова "еволюція поглядів" А. Волошина [11, с.72] і багатьох інших діячів із числа освітян та інтелігенції.

Першим із-поміж закарпатської інтелігенції наважився порушити офіційну урядову лінію (малоруська мова з етимологічним правописом) поет

В. Ґренджа-Донський, який надрукував у 1924 році новим фонетичним правописом невеличку збірку поезій «Шляхом терновим». Ця збірка переконала демократичну інтелігенцію краю, що фонетичний правопис найповніше і найкраще передає природу народної мови Закарпаття і що він є легким для засвоєння [3, с. 158].

Великий вклад, за оцінкою П. Ходанича, для розвитку змісту гуманітарної освіти (для гімназійної освіти і горожанських шкіл) було здійснено письменниками-педагогами І. Панькевичем, В. Бірчаком,

В. Пачовським. Перший підручник української мови для гімназій та горожанських шкіл Закарпаття (1922) написав І. Панькевич. Його «Граматика русского язика для молодших кляс шкіл середніх і горожанських» була написана на основі українських діалектів Закарпаття. У наступних виданнях (1927, 1936) автор доопрацював підручник, наблизивши граматику до норм літературної української мови.

В. Бірчак у 1922-1928 рр. видав чотири підручники з української літератури («Руська читанка») для 1, 2, 3, 4 класів гімназії, які поєднали в собі теорію літератури і хрестоматії. За основу взято принцип укладання галицьких читанок (зокрема О. Барвінського). Завдяки цим книгам закарпатські школярі одержали змогу вивчати твори української класики, знайомитись з європейською літературою [14, с.12-13].

Надзвичайно великий вклад у розвиток змісту гуманітарної освіти вніс А. Волошин. Створені ним впродовж 20-30 років підручники відображають посилення тенденцій у бік української літературної мови. Цінним у цьому контексті є педагогічний доробок О. Маркуша, Ю. Ревая.

У цілому, навчання рідної мови в народних школах було одним з найважливіших предметів для вивчення. У навчальному плані було виділено власне найбільшу кількість годин цьому предмету. Що стосується правопису, то шкільна практика дає яскраві докази того, що єдність і усталеність правописних норм у школі мали вагоме педагогічне значення. Усталеність правописних норм позитивно впливало на техніку читання, письма, вимову, і розвиток логічного мислення дитини.

Слід відмітити. що значна частина демократичного українського вчительства Закарпаття, зокрема в 30-х роках, виступала за впровадження єдиної української літературної мови з фонетичним правописом.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи результати дослідження, варто зазначити, що мовне питання гальмувало розвиток освіти в цілому, його вирішення потребувало пошуку компромісів. Але у досліджуваний нами період про такий компроміс не йшлося, що посилювало протистояння між трьома напрямами у питанні мови навчання в тогочасній школі. Разом з тим слід відмітити, що у кожному з напрямів протистояння вироблявся, доповнювався і збагачувався навчальний матеріал для наповнення змісту освіти. Отже, протистояння мовних напрямів працювало на розширення і включення у навчальні плани нових творів, імен, фактів, оскільки кожний із напрямів прагнув довести свою вирішальну роль і значення у розвитку освіти і шкільництва краю.

Вирішення мовного питання спонукало науковців, освітянську інтелігенцію до наукової дискусії навколо мовного питання, що відображалось на обґрунтуванні змісту освіти на засадах принципів науковості і системності, і що зрештою привело до переходу навчання до норм української літературної мови з фонетичним правописом.

Подальших досліджень потребує конкретизація змісту гуманітарної освіти в кожному із мовних напрямів.

Список використаних джерел

1. Агій Ф. Жива мова. Підручник для народніх шкіл (граматика, стиль і правопис): Ч.І. для 2. і 3. поступного річника /Ф.Агій – Ужгород: Свобода, 1936. – 80 с.
2. Баїк Л. Стан народної освіти, школи і педагогічної думки на західноукраїнських землях в період панування Австро-угорської монархії: Лекції./Л. Баїк, Б.Мітюров – Дрогобич, 1965. – 59 с.
3. Бірчак В. Літературні стремління Підкарпатської Руси/ Володимир Бірчак. – Ужгород: Карпати. Ужгородський виробничо-видавничий комбінат "Патент", 1993. – 200 с.
4. Вайда М. Жива мова / М.Вайда // Наша школа. – 1938. – № 4. – С.12–14.
5. Вікіпедія. Етимологічний правопис. Фонетичний правопис. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>. – Загол. з екр. – Мова укр.
6. Гарайда І. Граматика руського языка. /Иванъ Гарайда. – Унгваръ: Книгопечатня Юлія Фельдешія, 1941. – 143 с.
7. Гомонай В. Педагогічна освіта на Закарпатті/ В. Гомонай, В. Росул, П. Ходанич. – Ужгород: Гражда, 2003. – 112 с.
8. Гранчак І. Нариси історії Закарпаття 1918–1945 рр /І. Гранчак, Е. Балагурій – Т. 2. – Ужгород, 1995. – 663 с
9. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп. 7. – Спр. 286. – 91 ар. – Учебные планы школ (1933).
10. Депчинська І. А. Розиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття /І. А. Депчинська, М. В. Опачко //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: В. В. Козубовська]. – Ужгород: Вид-во «Говерла», 2015. – Вип. 36. – С.48–52.
11. Депчинська І. А. Розиток шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–1939 рр. /І. А. Депчинська //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: В. В. Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво «Говерла», 2015. – Вип. 37. – С.40–43
12. Кляп М. І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939р.р.) / Маріанна Іванівна Кляп. – Ужгород: Вид-во В. Падяка – 152 с.
13. Маляр Л. В. Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина XIX – перша половина XX ст.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01– Загальна педагогіка та історія педагогіки / Любов Василівна Маляр; Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 21 с.
14. Пап С. Велика боротьба / Степан Пап – Ужгород: Вид-во «Гражда», 2015. – 380 с.
15. Ходанич П. М. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919 – 1939). автореф. дис... канд.

пед. наук: 13.00.01– Загальна педагогіка та історія педагогіки /Петро Михайлович Ходанич; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

Іветта Дапчинская, Василий Росул. Развитие содержания гуманитарного образования в школах Закарпатья в условиях "языковой" проблемы.

Основой развития гумманитарного знания есть язык, как носитель национальных ценностей, отображенных в историко-культурном наследии, этно-ментальных та религиозных артефактах. В статье раскрываются особенности развития содержания школьного гумманитарного образования на Закарпатье в период 1919–1939 рр. в условиях существования проблемы, получившей название «языковый вопрос». Раскрываются сложные обстоятельства, породженные противостоянием между представителями разных направлений относительно вопроса языка обучения в школе: «русофілами», «русинами» и «украинофилами» (украинцами).

Ключові слова: *гуманитарное образование, школа, Закарпатья, языковый вопрос*

Ivetta Depchynska, Vasyl Rosul. The influence of the language question on the development of the humanities education in the Carpathian Rus.

The foundation of the development in the humanities is a language. It is perceived as a medium of national values, which aremirrored in historical and cultural heritage, ethnomental and religious artefacts. The article deals with the development peculiaritiesin the humanities curriculum of Transcarpathia in 1919-1939, during the problematic period called "the language question". It alsodeals with difficult circumstances which were caused by opposition between representative of different schools concerning "thelanguage question" such as Russophiles, Ruthenians and Narodovets movment (Ukrainians).

Keywords: *education in humanities, school, Thranscarpathia, language question.*

УДК 371.134:37.013

Ростислав Козубовський

РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

В статті конкретизовано поняття «соціальна робота» і «соціальна освіта», проаналізовано їх зміст, завдання, основні функції, види та рівні. Наголошується на важливості подальшого розвитку і вдосконалення соціальної роботи і соціальної освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства.

***Ключові слова** : соціальна робота, соціальна освіта, розвиток.*

Постановка проблеми. Сьогодні Україна перебуває в надзвичайно складних соціально-політичних та економічних умовах, коли відбувається широкомасштабне реформування суспільства. Саме в такі кризові історичні періоди особливого значення набуває професійна соціальна робота, яку повинні забезпечувати висококваліфіковані фахівці. Як відзначає вітчизняний дослідник В.Васильєв, доля сучасних демократичних реформ, зміст їх соціальної бази безпосередньо пов'язані з розвитком інституту державної служби, в тому числі і соціальної, оскільки саме опираючись на неї, держава може забезпечити економічний та соціальний добробут населення [1, с.4].

С.Мельник цілком справедливо зауважує, що наявна соціальна ситуація висуває особливі вимоги до спеціалістів соціальної сфери, тому що цей складний вид діяльності передбачає наявність різнобічних знань, здібностей і досвіду. Питання підвищення ефективності діяльності працівників, які займаються підтримкою найбільш незахищених верств населення, мають високу соціальну значущість, оскільки їх професіоналізм є вирішальним фактором для реалізації соціальної політики. Тільки професійно підготовлені, компетентні працівники можуть захищати існуючу практику від руйнівних тенденцій, які неминуче супроводжують процес радикальних соціальних перетворень [5, с.22].

Слід підкреслити, що деякі елементарні форми соціальної роботи були відомі людству ще кілька століть тому. Вони в основному зводились до благодійності, надання допомоги хворим, бідним, безробітним, дітям-сиротам, дітям з неблагополучних сімей, засудженим тощо. Основні принципи соціальної роботи, які через багато століть послужили основою для формування наукової концепції соціальної роботи, були закладені ще в давніх цивілізаціях Єгипту, Китаю, Греції.

Науково-теоретичне осмислення форм соціальної допомоги було започатковане в XIX ст. на Заході та з самого початку набуло конкретної спрямованості стосовно різних рівнів практики соціальної роботи: на рівні індивіда, групи, сім'ї, суспільства.

Перехід від системи допомоги до оформлення професійної діяльності – соціальної роботи набув актуальності на межі XIX – XX століття [6, с.9]. Особливу роль у розвитку теорії соціальної роботи відіграли дослідження З.Фрейда, Б.Скіннера, Ж.Піаже, К.Леві, Р.Мертона,М.Річмонд, Д.Фішера, М.Фолетта та інших учених.

Реалізація ідеї професіоналізму у XX столітті привела до виникнення нової професії – соціального працівника. Великобританія і США були тими країнами, де соціальна робота вперше оформилася як особливий вид діяльності, а згодом була поставлена на професійну основу. У Великій Британії професійна підготовка соціальних працівників розпочалась із 90-х років XIX століття з лекційної і практичної роботи, пов'язаної з діяльністю Товариства благодійності в Лондоні. Проте заснування першого навчального закладу, професійно орієнтованого на соціальну роботу, відбулося в Амстердамі, де в 1899 році був відкритий перший у світі Інститут підготовки соціальних працівників. На початку XX століття в Європі і Америці вже діяло 14 шкіл соціальної роботи. У США цю професію зразу стали називати соціальною роботою, а в країнах Європи – соціальною медициною. З часом і в Європі перейшли до американського варіанту її назви, і тепер вона визнана у всьому світі [8].

Як відзначає В.Поліщук, філософія соціальної роботи виникла у зв'язку з такими явищами і феноменами, як християнство, державність, право, розвиток суспільної моралі і норм суспільного життя. Ці явища спричинили виникнення певних форм підтримки людини в різних ситуаціях, надання їй соціальної допомоги і підтримки [7, с.10].

В останні десятиріччя розвитку соціальної роботи як науки і професійної діяльності сприяли дослідження зарубіжних вчених, зокрема: Б.Андерсон, А.Браун, Ю.Галагузова, Л.Гібс, М.Доел, П.Павленок, О.Панов, А.Пінкус, М.Пейн, Ш.Рамон, Й.Фішер, О.Холостова, Т.Шанін, С.Шардлоу та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна соціальна робота і підготовка фахівців для цієї специфічної сфери діяльності були започатковані в Україні порівняно недавно, на початку 90-х років XX століття. Значний вклад у розвиток теорії і практики соціальної роботи в Україні внесли: В.Васильєв, І.Звєрєва, І.Кабаченко, О.Карпенко, А.Капська, І.Ковчина, М.Лукашевич, І.Мигович, В.Поліщук, Ю.Поліщук, В.Полтавець, Т.Семигіна та інші, проте в науковому плані багато аспектів соціальної роботи і соціальної освіти поки що недостатньо досліджені і вимагають подальшого вивчення.

Мета статті полягає в уточненні понять «соціальна робота» і «соціальна освіта», визначення їх основних функцій і завдань на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різного розуміння науковцями соціальної роботи, проте у усіх визначеннях є багато спільного.

Так, зарубіжні вчені Ш.Рамон і Т.Шанін [2] розуміють соціальну роботу як організацію особистісної служби допомоги людям. Вона заснована на альтруїзмі і спрямована на те, щоб полегшити людям життя, і, по можливості, кардинально вирішити їх проблеми.

Крім цього, соціальна робота є важливою ланкою між людьми, які потребують допомоги і державним апаратом, а також законодавством.

Вітчизняна дослідниця Т.Семигіна визначає соціальну роботу як професійну діяльність, яка полягає у наданні можливості людям якомога повніше розкривати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій; як систему теоретичних і практичних знань, які мають на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження і підтримки найменш захищених груп суспільства та протидії факторам соціального виключення [9, с.181].

О.Карпенко пропонує визначення соціальної роботи у широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні соціальна робота – це вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню і реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, її родини, громади. У більш вузькому розумінні соціальна робота – це професійна діяльність, що здійснюється професійно підготовленими спеціалістами і спрямована на надання індивідуальної допомоги особі чи групі осіб, котрі потрапили в скрутну для них ситуацію, шляхом інформування, консультування, безпосередньої фінансової допомоги, соціальної реадаптації, догляду та обслуговування хворих і одиноких, надання психологічної і педагогічної підтримки та орієнтації на тих, хто потребує допомоги, на власну активність у вирішенні складних життєвих проблем [4,с.34].

Крім наведених визначень, існує багато інших думок щодо суті соціальної роботи. Вона визначається як: професійне сприяння людям в успішному вирішенні їх життєвих проблем за допомоги розвитку ресурсів особистості та її соціального оточення, забезпечення інтеграції індивідів, груп у суспільство (Н.Данакін); цілеспрямована діяльність державних і громадських організацій, окремих осіб з надання допомоги людині в реалізації її творчих, інтелектуальних здібностей і створення для цього необхідних умов (Т.Демидова); технологія здійснення соціальної політики у сфері підтримки та соціального захисту населення (Л.Гуслякова); професія інтегративна, міжвідомча, передбачає сприятливі умови для безперервного розвитку і самореалізації особистості на всіх вікових етапах і в різних сферах її мікросередовища (В.Бочарова); не тільки професійна, але і волонтерська діяльність, спрямована на надання клієнтам індивідуальної допомоги (Л.Топчій); заснована на філантропічному підході

(М.Фірсов, О. Холостова), суть якого полягає у вирішенні соціальних проблем суспільства через волонтерську діяльність, милосердя, філантропію, благодійність і меценатство.

Отже, очевидно, об'єктом досліджень соціальної роботи є процес зв'язків, взаємодій, взаємовпливів механізмів, способів і засобів регуляції поведінки різних соціальних груп та індивідів, що сприяє реалізації їх життєвих сил і соціальної суб'єктності, а також характер поєднання та узгодження життєвих сил індивіда і групи і засобів забезпечення їх реалізації в різних соціальних ситуаціях.

Предметом соціальної роботи як самостійної соціальної науки є закономірності сприяння становленню і реалізації життєдіяльності людини в нових соціально-економічних умовах, а також вдосконалення механізмів узгодження власних життєвих сил людини і засобів забезпечення їх реалізації.

Становлення соціальної роботи як нового для українського суспільства виду професійної діяльності, виникнення державних установ соціального обслуговування населення та численних громадських організацій призвели до актуалізації проблеми соціальної освіти з точки зору виявлення її тенденцій і змісту; конкретизації специфіки соціальної роботи на сучасному етапі її розвитку; визначенню умов оптимізації підготовки фахівців у соціальній сфері.

Важлива роль в уточненні поняття «соціальна освіта», її значення, функцій, цілей, завдань, принципів, видів і рівнів належить дослідникам: Ю.Галагузовій, І.Зимній, А.Капській, О.Карпенко, І.Миговичу, В.Поліщук, В.Полтавцю, О. Холостовій, В.Ярській та ін

Визначається соціальна освіта як: частина загального і будь-якого виду професійної освіти (О.Холостова); система підготовки кадрів для потреб «третього сектору» (С.Григор'єв); підготовка фахівців для установ соціальної сфери, навчання соціальним наукам, прищеплення практичних навичок виховання (І.Лавриненко).

Разом з тим вчені підкреслюють, що соціальна освіта спрямовується на формування особистості, здатної до самореалізації в соціальній сфері, до здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, до виконання функцій і професійних ролей фахівця соціальної сфери (В. Жуков).

Соціальна освіта передбачає навчання фахівців соціальної сфери основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, освоєння соціальної культури, формування соціального мислення і дії, культури соціальних почуттів і культури соціальної організації.

Російська дослідниця Ю.Галагузова розглядає поняття «соціальна освіта» в широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні соціальна освіта означає вид професійної освіти, що представляє соціальний інститут, виконує економічну, соціальну, культурну функції в суспільстві. У вузькому розумінні соціальна освіта – це формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в соціальній сфері, до здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, для виконання повного спектру функцій і професійних ролей спеціаліста соціальної сфери [3, с.98].

Відзначається роль соціальної освіти для розвитку творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери (І.Зимня), адекватних уявлень про процеси, що відбуваються в сучасному світі, про специфіку інтересів і поведінки різних соціальних груп (Т.Руднєва).

Вчені виділяють соціальну функцію соціальної освіти, яка полягає у забезпеченні належної соціалізації особистості в процесі професійної діяльності та культурну функцію, спрямовану на розвиток здібностей майбутнього фахівця соціальної сфери та перетворення соціальної дійсності (Ю.Галагузова).

До стратегій соціальної освіти В.Ярська відносить: свободу вибору, інноваційну зміну середовища та регіональної інфраструктури, участь у становленні громадянського суспільства [10].

Мета соціальної освіти виражається в підготовці фахівців, готових до розробки та апробації технологій соціальної інтеграції особистості в суспільство, соціальної експертизи проектів у соціальній сфері, соціального менеджменту установ та організацій. Основні завдання соціальної освіти: профілактика соціальних проблем; розробка та впровадження інноваційних технологій особистісної реалізації; реалізація соціальних технологій в соціальних

установах та ін. У числі головних завдань соціальної освіти називають встановлення «балансу» потреб людини і суспільства, що досягається висуненням пріоритетних цінностей у вигляді дотримання інтересів людини.

На основі виявлення особливостей соціальної освіти визначають її базові принципи: гуманізм; послідовність і цілісність соціальної освіти; використання у змісті соціальної освіти світових освітніх стандартів; єдність державних, громадських, професійних та індивідуальних цінностей; виховання активного ставлення до суспільного життя.

У процесі спеціальних досліджень феномену соціальної освіти і її значущості (В. Нікітін і Г.Медведєва, О.Холостова та ін.) розрізняються види та рівні соціальної освіти: неформальна соціальна освіта представляє собою сукупність розрізнених практичних відомостей про світ, отриманих поза межами формального освітнього процесу протягом всього свого життя; формальна соціальна освіта пов'язана з цілеспрямованою освітньою діяльністю, організованою в системі професійної освіти, і багато в чому визначає рівень соціалізації індивіда, його готовність до самостійного функціонування у професійній діяльності.

На загальнонауковому рівні соціальної освіти фахівці отримують знання про закони, засади розвитку соціальної сфери (соціальну взаємодію людей, груп) і вміння аналізувати, прогнозувати, створювати проекти для перетворення суспільства. На спеціалізованому рівні здійснюється спеціалізація соціальної освіти, коли фахівці оволодівають теоретико-методологічними, загально професійними і спеціальними знаннями і методиками професійної діяльності; набувають вміння здійснювати експертно-аналітичну, організаційно-управлінську, прогностично-проектну діяльність з надання допомоги колективу, групі, окремим особам у соціалізації в рамках підготовки фахівців із соціальної роботи, а також відповідно до потреб суспільства.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, професійна соціальна робота має велике значення в сучасному українському суспільстві, де відбуваються суттєві трансформаційні процеси. Вона сприяє становленню і реалізації життєдіяльності людини в нових соціально-економічних умовах, а також вдосконалення механізмів узгодження власних життєвих сил людини і засобів забезпечення їх реалізації. Успішне забезпечення професійної соціальної роботи можливе тільки за наявності висококваліфікованих фахівців, що передбачає вдосконалення соціальної освіти. Пошук найбільш оптимальних шляхів вдосконалення різних аспектів професійної підготовки фахівців соціальної сфери вимагає подальших наукових досліджень, які повинні здійснюватися як педагогами, так і психологами, соціологами, медиками, юристами.

Список використаних джерел

1. Васильєв В.В. Посібник до вивчення розділу «Кадрова робота з державними службовцями» / В.В.Васильєв. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ 2006. – 72 с.
2. Взаимосвязь социальной работы и социальной политики /под ред.Ш.Рамон. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 256 с.
3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис… доктора пед.наук : 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – М.: 2001. – 373 с.
4. Карпенко О.Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота»: навч.-метод. пос. / О.Г.Карпенко. – К.: Вид. дім «Слово», 2011. – 248 с.
5. Мельник С.М. Перспективи підготовки фахівців для соціальної сфери / С.М.Мельник // Соціальний захист. – 2002. – №8. – С. 22 – 25.
6. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В.А.Поліщук. – Тернопіль : ТПНУ, 2006. – 424 с.
7. Поліщук В.А. Соціальна робота: [підручник] /В.А.Поліщук, О.П.Бартош-Пічкар, Н.М.Горішна та ін. / за ред. Н.Г.Ничкало. – Тернопіль: ВАТ «ТВК «ЗБРУЧ», 2010. – 330 с.
8. Попович Г.М. Інституалізація соціальної роботи в Україні: монографія / Попович Г.М. – Ужгород: Гражда, 2003. – 184 с.

9. Семигіна Т.В.Словник із соціальної політики /Т.В.Семигіна – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2005. – 253 с.
10. Ярская В.Н. Экзистенциальные смыслы и гражданские перспективы социального образования / В.Н.Ярская // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – № 3. – С.347 – 362.

Ростислав Козубовский. Развитие и становление социальной работы и социального образования.

Уточнены понятия «социальная работа» и «социальное образование», проанализированы их содержание, задания, основные функции, виды и уровни. Акцентируется внимание на важности дальнейшего развития и совершенствования социальной работы и социального образования в Украине на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: *социальная работа, социальное образование, развитие.*

Rostislav Kozubovsky. The development of the social work and social education in Ukraine.

In this article the terms social work and social education are defined and their content, tasks, the main functions, kinds and levels are analyzed. The great importance of the further development of social work and social education in modern Ukrainian society is underlined.

Keywords*: social work, social education, development.*

УДК 37

Юлія Кузьменко

КОНКУРЕНТОЗДАТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

У статті висвітлено конкурентоздатність фахівців із трудової підготовки з позицій формування освітньої складової людського капіталу особистості; підкреслено, що основними шляхами нарощення конкурентоздатності спеціаліста є неперервна освіта; неперервну професійну освіту розглянуто як можливість задовольняти нові потреби суспільства та людини.

Ключові слова: *конкурентоздатність, фахівці із трудової підготовки, неперервна освіта, людський капітал.*

Постановка проблеми. Проблема конкурентоздатності – одне з найважливіших і найактуальніших питань сучасної педагогічної теорії і практики. Це пов'язано із тим, що на сьогоднішній момент існує тенденція заміни роботодавцями терміна "професіоналізм" і використання ними терміну "конкурентоздатність". Саме тому актуально сьогодні розглядати питання професіоналізму крізь призму конкурентоздатності фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури (Н. Герчикова,А. Ігнатьєва, В. Козирєв, А. Копитов, А. Полякова, С. Тадеуш, М.Фатхутлін та ін.) дозволяє стверджувати, що сучасні умови життя потребують від спеціалістів, окрім професіоналізму, ще низки елементів, які мають надпрофесійний характер і впливають на конкурентоспроможність.

Аналіз наукової літератури свідчить, що широке коло науковців у контексті економічних, психологічних та педагогічних напрямів присвятили свої дослідження проблемі конкурентоздатності. Зокрема О. Борисов, С. Головін, І. Зязюн, Н.Кічук, В.Мадзігон, Л. Мітіна, Р. Фатхутдінов, Д. Чернілевський, О. Чупрова та ін.

Мета статті – висвітлити конкурентоздатність фахівців з трудової підготовки як важливу вимогу сучасного ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні та зарубіжні науковці відмічають «зниження потенціалу кваліфікованих робітників в Україні у порівнянні з розвинутими країнами» [1, с. 97], що обумовлює необхідність прискорення модернізації освіти як умови підготовки конкурентоздатних фахівців та нарощення рівня людського капіталу.

О.Романовська визначає конкурентноздатність «як комплексну характеристику конкуруючого суб'єкта (об'єкта), що виявляється в здатності відповідати потребам ринку праці та витримувати конкуренцію, протистояти конкурентам» [5, с 18]. Науковець уточнює поняття "конкурентноздатність майбутнього інженера-педагога" як інтегральну характеристику особистості, що виявляється в сукупності особистісних і професійних якостей, а також у професійно спрямованих знаннях і уміннях, орієнтаціях, які визначають успішність професійної діяльності щодо її організації в умовах вимог і запитів роботодавців і ринку праці [5, с. 20]. На нашу думку, цей термін підходить і під категорію фахівців із трудової підготовки, оскільки їх функціональні обов'язки щодо здійснення освітньої професійної діяльності є дуже схожими.

На початку XXI століття освіта, як складна інтелектуальна сфера, є тією рушійною силою яка за належної організації має стати визначальним чинником економічного та соціального росту країни. Як визначено в Конституції України: «Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання». Причина такої уваги до освіти полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є людина конкурентоспроможна, ком-

петентна, здатна до пошуку і освоєння нових знань, співпраці, прийняття нестандартних рішень, творчого підходу до справи.

За систему підготовки конкурентоздатних фахівців із трудової підготовки, згідно з Конституцією та іншими законами України, *відповідають різні освітні установи:* навчальні, культурно-освітні та наукові *заклади,* науково-методичні та методичні установи, науково-виробничі підприємства, державні і місцеві органи управління освітою та самоврядування в галузі освіти. Але основними шляхами формування освітньої складової таких спеціалістів все ж таки залишаються три освітні гілки: професійно-технічна, вища та післядипломна освіта. Тому на сучасному етапі формування нової освітньої моделі України реформу професійної та вищої освіти слід здійснювати синхронно зі змінами у навчальних закладах та в системі післядипломної освіти, а також у широкому контексті концепції розвитку людського капіталу.

Все більше стають важливими зміни у підходах до системи підготовки кваліфікованих робітників, оскільки від цього залежать основні чинники соціально-економічного розвитку країни. Процеси постіндустріального розвитку суспільства, сучасні виклики ринку освітніх послуг і праці корелюють зміни й характер освіти. У зв'язку з цим на перший план виступає не лише спосіб виробництва та передачі знань а, власне, сама людина – її інтелектуальний потенціал. «Після визнання та поширення теорії людського капіталу освіта перестала сприйматися як галузь невиробничого споживання» [2, с. 34]. Нині вона розглядається як чинник формування освітньої складової людського капіталу. Переорієнтація суспільної думки в напрямі сприйняття ідей теорії людського капіталу стає відправною точкою у здійсненні освітніх реформ в Україні.

Стратегічним завданням реформування системи вищої освіти України на сьогодні є забезпечення конкурентоспроможності підготовки фахівців згідно з рівнем міжнародних стандартів. Цьому сприяла реалізація Болонського процесу на теренах освітнього простору України з врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців із трудової підготовки.

Інтеграція в світовий освітній простір сприяє тому, що суспільство стало приділяти увагу системі неперервної освіти людини. Неперервна освіта – це умова формування висококваліфікованого спеціаліста, оскільки для успішної професійної діяльності вже недостатньо здобути вищу освіту. Раніше основною вимогою щодо нарощення компетентності фахівців із трудової підготовки було отримання документа про проходження курсів підвищення кваліфікації кожні 5 років в системі післядипломної освіти, то сьогодні все більше уваги приділяють самоосвіті спеціалістів. Навчання, орієнтоване на формування тільки професійних якостей, не спроможне виконати замовлення сучасного суспільства. Під тиском швидкозмінних факторів (інформація, НТП, виникнення нових наук, галузей виробництва, товарів та ін.) потреба отримувати нові знання і самовдосконалюватися – одна із основних з точки зору формування конкурентоздатності робочої сили. Як результат на сьогодні концепція неперервної освіти є актуальною і затребуваною. Р. Даве визначає, що "…неперервна освіта – це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, здійснюване з метою досягнення якнайповнішого розвитку життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як з розвитком особистості, так і з соціальним прогресом" [6, с. 34].

Сьогодні, у час орієнтирів освітнього простору на компетентнісну парадигму освіти, важливо скоригувати навчальний процес системи неперервної освіти на розуміння людьми необхідності та вміння навчатися упродовж життя, оволодіння технологією прийняття рішень з метою оптимального адаптування в умовах постійно змінних вимог до робітників на ринку праці. Як зазначає В.М. Олуйко: «Будь-яка справжня освіта здобувається тільки шляхом самоосвіти. … Саме на ній має будуватися цілеспрямована освіта кадрів, тобто перепідготовка і підвищення кваліфікації, які повинні здійснюватися на основі врахування принципів освіти дорослих» [3]. Тому необхідно для підвищення конкурентоздатності фахівців залучення в систему освіти не лише навчальних закладів і центрів до- чи перепідго-

товки, а й формальних, неформальних і позаінституційних форм освіти. Людина повинна мати широке коло доступу до інформації з метою профорієнтації чи консультування.

Серед чинників, які впливають на підвищення конкурентоспроможності робочої сили, – освіта, кваліфікація, здатність та готовність до інтенсивної праці тощо. Держава через систему освіти та професійної підготовки сприяє забезпеченню вищого рівня соціально-економічного зростання країни, а також конкурентоздатності особи, що опосередковано також виступає чинником економічного розвитку. На жаль, в умовах економічної кризи в Україні питання освіти та професійної підготовки не мають статусу пріоритетних. Таке ставлення на рівні державного управління галуззю освіти провокує подальше поглиблення й затягування кризи.

Розглянемо деякі аспекти підвищення конкурентоздатності фахівців трудової підготовки в системі підвищення кваліфікації учителів технологій. Незважаючи на те, що використовуються різноманітні форми, методи і засоби навчання, у цій справі є численні недоліки. Серед них ми можемо виокремити такі: відхід від уявлення про фахову підготовку вчителя технологій як інженерну та забезпечення її гуманізації й гуманітаризації шляхом поєднання гуманітарної і техніко-технологічної складових на політехнічній основі; відсутність узагальнення досвіду та наукового обґрунтування змісту навчально-методичного забезпечення професійної підготовки; відсутність розробок науково-обґрунтованої технології добору інформації для політехнічного навчання, засобів самостійної роботи слухачів та діагностики рівня професійної підготовки вчителя; недостатність відповідності змісту фахової підготовки вчителя змісту навчального предметів «Трудове навчання» в молодшій школі та «Технології» у середній; застаріле матеріально-технічне оснащення навчального процесу; незначна увага щодо організації майстер-класів різного спрямування в системі післядипломної освіти; недостатня обізнаність та підготовка вчителів до впровадження у навчально-виховний процес інформаційно-комунікативних технологій.

Цілком логічно відбуваються зміни і самої освіти в системі підвищення кваліфікації у бік розширення самостійного і дистанційного навчання. Так, наприклад, Херсонська академія неперервної освіти на сьогодні надає освітні послуги вчителям в системі дистанційної освіти. Педагоги області не лише відвідують веб-лекції викладачів, користуються їх науково-методичними наробками (на елекронних носіях) у процесі підвищення свого професійного рівня, ознайомлюються із тематикою і вимогами до оформлення випускних робіт, правилами написання науково-методичних статей та ін., а й беруть активну участь у веб-конференціях, веб-семінарах різних рівнів (всеукраїнських, обласних, регіональних). Доступним через сайт академії є ресурс бібліотеки нашого закладу, де слухачі курсів можуть ознайомитися в електронному вигляді з інформацією, розміщеною у фахових журналах, науково-методичному журналі «Таврійський вісник освіти», науковому виданні «Педагогічний альманах» та ін. Цікавим і цінним джерелом інформації для педагогів є інформаційна сторінка сайту академії, де можна ознайомитися з графіком проведення курсів підвищення кваліфікації, різноманітних конкурсів, семінарів, фестивалів, конференцій, педагогічних читань, круглих столів, олімпіад тощо. Це дає можливість вчасно подати заявку та підготуватися до участі в різноманітних заходах. Такі підходи дозволяють нарощувати конкурентоздатність, фахову майстерність та професійній рівень педагогів Херсонщини.

Для ефективної підготовки фахівців з точки зору їх конкурентоздатності вирішальне значення має пошук та створення нетрадиційних технологічних, соціальних та педагогічних рішень, використання ідей та нових технологій, які забезпечують значне підвищення ефективності педагогічної та навчальної праці в системі неперервної освіти, розробка технологій «виробництва талантів» [4], розширення мобільності слухачів для підвищення якості підготовки та ін.

Підсумовуючи вищезазначене, можна окреслити такі перспективи розвитку конкурентоздатності фахівців із трудової підготовки: посилити політехнічну підготовку вчителів; збільшити у навчальних планах час на формування політехнічних умінь під час майстер-класів та спецкурсів політехнічного спрямування; розширити тематику випускних робіт темами політехнічного, економічного спрямування; уточнити переліки спецкурсів і спецсемінарів, посилити їх політехнічну спрямованість, змістове наповнення; ширше застосо-

вувати проектно-технологічну діяльність і науково-дослідну роботу, технічні та мультимедійні засоби навчання, демонстраційний експеримент; посилити матеріально-технічне забезпечення для політехнічної підготовки учителів початкових класів; підсилити орієнтацію педагогів на необхідність самоосвіти та ін.

Дуже проблемним для нарощення конкурентоздатності фахівців цього профілю залишається питання вдосконалення матеріально-технічної бази навчальних закладів. Треба визнати, що цю проблему намагалися вирішити протягом усієї другої половини XX століття, хіба що за винятком 90-х років. Однак сьогодні вона постає знову як першочергова, особливо щодо створення комп'ютерних аудиторій, забезпечення новітньою комп'ютерною, мультимедійною та іншою технікою.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Як активний чинник розвитку людського капіталу система освіти вирішує надважливі завдання: нарощення людського капіталу, що збільшує доходи та розширює економічні можливості людини та країни; розширення можливостей вибору професійної діяльності в усіх сферах життєдіяльності людини; перенавчання робітників, які залишилися без роботи у зв'язку із змінами в українській економіці та НТП; якісна підготовка конкурентоздатних фахівців із трудової підготовки для ринку праці; акумуляція потенційно незайнятої молоді в системі стаціонарної освіти тощо. Ефективне державне регулювання процесу підготовки кваліфікованих кадрів, модернізація системи освіти, накопичення людського капіталу може стати дійовим чинником прискорення виходу України з економічної кризи. Пошук нових та вдосконалення існуючих методик щодо нарощення конкурентоздатності фахівців – широке та перспективне поле подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф.Алексєєнко, В.М.Анішенко, Г.О.Балл та ін.; за заг. ред. акад. В.Г.Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Кузьменко Ю. В. Роль освіти у формуванні людського капіталу /Ю. В. Кузьменко, Н. В. Слюсаренко //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: зб. наукових праць. – Луганськ: Видавництво Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – № 22 (257). – 2012. – С. 29–36.
3. Олуйко В.М. Професіоналізація кадрів як фактор державотворення / В.М.Олуйко // Університет. наук. записки : наук. часопис Хмельницького ун-ту управління і права. – В. 3 (1). – 2008. – С. 5–8.
4. Похолков Ю. Проблемы и основные направления совершенствования инженерного образования / Ю. Похолков // Alma Mater. – 2003. – № 10. – С. 3-8.
5. Романовська О.О. Характеристика поняття «конкурентоздатність майбутнього інженера-педагога» / О.О. Романовська// Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – № 2. – С. 12–23.
6. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects // Foundation of Lifelong Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.

Юлия Кузьменко. Конкурентоспособность специалистов по трудовой подготовке как требование современного рынка труда.

В статье освещен вопрос повышения конкурентоспособности специалистов по трудовой подготовке с позиции формирования образовательной составляющей человеческого капитала личности; раскрыты основные пути наращивания конкурентоспособности специалистов; непрерывное профессиональное образование рассмотрено как возможность удовлетворять новые потребности общества и человека.

Ключевые слова: *конкурентоспособность, специалисты по трудовой подготовке, непрерывное образование, человеческий капитал.*

Iuliia Kuzmenko. The competitiveness of labor training professional as a demand of modern labor market. *In the given article the competitiveness of labor training professionals basing on the formation of educational component of person's human capital; it is outlined that the main ways of increasing of specialist's competitiveness is continuous education; the continuous education is distinguished as a way to satisfy new demands of society and human.*

Keywords: *competitiveness, labor training specialists, continuous education, humans' capital.*

УДК 372.882

Надія Марфинець

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА

В статті розглянуто проблему культурологічного підходу при вивченні шкільного літературного краєзнавства. Проведено аналіз сутності поняття культурологічний підхід у науковій літературі. Обгрунтовано специфіку використання культурологічного підходу до вивчення літературного краєзнавства в єдності аксіологічного, діяльнісного та індивідуально-творчого аспектів культури. Запропоновано зразки вивчення літературних текстів у широкому мистецькому контексті.

Ключові слова: *культурологічний підхід, шкільне літературне краєзнавство, література рідного краю, етнокультурні особливості.*

Постановка проблеми. Сучасна літературно-краєз-навча освіта передбачає спрямованість на підвищення особистісного розвитку, духовне збагачення, формування високої читацької та загальної культури учнівської молоді. Сьогодні культура – це складний феномен, що включає такі аспекти: сукупність матеріальних і духовних цінностей, специфічний спосіб людської діяльності, процес творчої самореалізації людини. Культура впливає на характер поведінки, стиль спілкування людей, їх духовні потреби, ціннісні орієнтації. Цінності ж культури конкретизуються в ідеалах, людських життєвих установках, цілях діяльності та віддзеркалюються у системах норм і культурних традиціях. Щоб усвідомити культурний спадок рідного краю, особистість повинна добре знати свою культуру. Істотним компонентом цього процесу виступає літературно-краєзнавча освіта. Адже в концентрованому вигляді культура рідномовного оточення віддзеркалює духовне життя рідного краю і є найсильнішим засобом виховання "людини культури".

У контексті зазначеного вище науковий і практичний інтерес становить проблема культурологічного підходу в контексті реалізації змісту літературного краєзнавства.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя культурологічного підходу до навчання складають: ідея історичного прогресу людства (Й.Рейдер); культура як окремий символічний світ, в якому вищі цінності людського буття розкриваються у символічній формі (Г.Сковорода); концепція мультикультурної освіти (Дж.Бенкс), культура як особливий феномен (А.Шопенгауер, Ф.Ніцше), концепція діалогу культур (В.Біблер), культурно-історична теорія розвитку людини (Л.Виготський).

У наукових працях сучасних дослідників А. Алексюка, О.Жорнової, Б. Гершунського, Л. Терських, О.Шевнюк та ін. осмислено теоретико-методолічні засади освіти як культурного процесу. Науковці В.Гура А. Погодіна, І. Балхарова, Є. Фортунатова розробили основні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи побудови освітнього процесу в контексті цього підходу.

Варто підкреслити, що питання використання культурологічного підходу до вивчення літературного краєзнавства потребує більш детального вивчення.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми культурологічного підходу до реалізації змісту регіонального компонента – літератури рідного краю.

Завданнями статті передбачається:

1) визначити сутність поняття культурологічний підхід у науковій літературі;
2) з'ясувати роль культурологічного підходу при реалізації змісту літературного краєзнавства.

У науковій інтерпретації підхід – це усвідомлена орієнтація педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, що відповідає вимогам прийнятої освітньої парадигми [2, с.8].

Культурологічний підхід у науковій літературі тлумачиться як:

- сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз кожної сфери соціального або психологічного життя крізь призму системо утворювальних культурологічних понять (культура, зразки, норми і цінності, спосіб життя, культурна діяльність, інтереси і т.д. [11];
- загальнонауковий метод дослідження [7];
- методологічна основа і метод проектування особистісно орієнтованої освіти, методологічний принцип теорії і практики педагогічної освіти [1];

- конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної діяльності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культура, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуро відповідному середовищі [6];
- гуманістична позиція, згідно з якою людина визначається суб'єктом культури, її дієвою особою [7].

Як багатовимірний освітній феномен культурологічний підхід характеризується інтегративністю, тобто охоплює досягнення філософії, історії, мовознавства, археології, етнографії, релігії, соціології, мистецтвознавства та інші дисципліни, які вивчають різноманітні аспекти буття людини і суспільства. Окрім того, культурологічний підхід здатний прискорити динаміку розвитку таких основних проблемно-смислових аспектів освіти:

- самовизначення, саморозвиток, самореалізація за допомогою структурних елементів культури особистості;
- підвищення рівня культури (у т. ч. ціннісного змісту) як окремого індивіда, так і спільноти;
- розвиток рівня культури освітньої галузі в цілому [7].

Як методологічна позиція культурологічний аспект розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного та індивідуально-творчого аспектів культури і розглядає людину її суб'єктом, головною діючою особою. Цей підхід є методом проектування особистісно орієнтованої освіти і в цілому дозволяє трактувати освіту як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток та цілісне перетворення особистості людини [1].

Ідея культурологічного підходу до вивчення літератури є однією з провідних у національній системі літературної освіти. Відповідно Держстандарту реалізація культурологічного принципу при вивченні літератури сприяє «усвідомленню художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомлення учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриттю особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті…», а також передбачає «висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей» [2].

У свою чергу, ці зв'язки вимагають добору відповідного змістового (текстового та ілюстративного) матеріалу: відомостей з історії, музики, живопису, декоративно-прикладного мистецтва, графіки, архітектури, скульптури, кіномистецтва тощо. Ціннісно-духовні смисли різних мистецтв допоможуть учням краще сприймати та інтерпретувати літературний твір. Поряд з цим розгляд тексту на широкому тлі розвиває здатність не тільки розуміти прекрасне, а й виступає стимулом для розвитку власних творчих здібностей, передбачає певний рівень духовного спілкування особистості.

Культурологічний підхід є дієвим засобом у процесі сприйняття художнього твору. Досвід прочитання художнього твору в культурологічному контексті – це досвід емоційно-ціннісного переживання і ставлення. Цей методологічний підхід, змінюючи уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційні й пізнавальні, допомагає уникати вузької наукової зорієнтованості літературно-краєзнавчого змісту.

З цього погляду аналізований методологічний підхід здатний розширювати змістове поле програмового матеріалу з літературного краєзнавства та дозволяє розглядати його крізь призму системоутворюючих елементів духовної (мова, література, живопис, релігія, міфологія) та матеріальної (традиції виробництва, праці, ведення господарства, пам'ятники, монументи, будівельні споруди, предмети повсякденного побуту тощо) культури. Тобто, як методологічна основа сучасної педагогічної науки культурологічний підхід передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні і поясненні певних педагогічних явищ і процесів. При цьому важливий чинник культурологічного підходу – це єдність загальнолюдського, національного, етнічного і особистісно-культурного. Через сприйняття літератури рідного краю учень засвоює окремі параметри своєї ідентичності, етнокультурні особливості разом із усвідомленням органічної єдності рідної літератури із загальним світовим процесом.

При вивченні творів літератури рідного краю цей підхід передбачає врахування різних контекстів: соціально-політичного, філософського, етнографічного, релігійного тощо; дає змогу відтворювати силове поле культури рідного краю, спираючись на комплексну взаємопов'язаність творів суміжних мистецтв; дозволяє розглядати шкільне літературне краєзнавство як сукупність культурних компонентів на широкому загальнокультурному фоні. Водночас сформовані культурологічні уявлення повинні відзначатися не фрагментарністю і поверховістю, а системністю, повнотою, об'єктивністю з метою повноцінного розуміння учнями світу культури в усіх виявах [9, с.162-163].

Культурологічний підхід у контексті реалізації літературно-краєзнавчого змісту представляє особливий інтерес, оскільки допомагає вирішувати низку пріоритетних завдань:

- вивчати літературу рідного краю в світовому культурологічному контексті, в міжпредметних зв'язках (музикою, історією, образотворчим мистецтвом, архітектурою);
- виховувати повагу до духовних скарбів людства і, зокрема, рідного народу, поглиблювати знання про культуру рідного краю;
- виховувати в учнів щире прагнення захищати світлі набутки матеріального й духовного життя нації, оберігати й примножувати їх, сприяти засвоєнню морально-етичних цінностей, традицій, звичаїв рідної землі;
- навчати школярів визначати національно-етнічну особливість творів літератури рідного краю у зіставленні з творами світової літератури та інших видів мистецтва
- прищеплювати школярам вишуканий естетичний смак [3; 8].

Саме культурологічний підхід як метапринцип літературно-краєзнавчої освіти звернений до світоглядних потреб сучасної людини, оскільки надає цілісне, принципово нове бачення взаємовідносин людини зі світом, сприяє формуванню в учнів уявлень про загальнолюдські цінності та етнонаціональні пріоритети та покликаний забезпечити:

- засвоєння комплексу знань про цінності, вірування, звичаї, традиції, мову, досягнення культури, що є властивими рідномовному оточенню;
- розгляд тексту як тексту культури зі своєю «біографією», своїми кодами, знаками, символами, образами, архетипами, мотивами;
- відображення кожним конкретним текстом певного типу свідомості, духовного, соціально-психологічного клімату своєї епохи;
- втілення в шкільне літературне краєзнавство культурологічної інтерпретації, тобто тлумачення художнього тексту як культурного космосу;
- ознайомлення з моделями світу і образу людини в творах художньої літератури рідного краю [4, с. 40–41].

У нових програмах з літератури рідного краю [8; 10] передбачено вивчення літературних текстів у широкому мистецькому контексті (живопис, скульптура, музична культура, кіно). В середніх класах учні знайомляться з окремими репродукціями живописних полотен Ф.Манайла, Й.Бокшая, А.Ерделі, Е.Контратовича, А.Коцки, жанровими композиціями В.Микити, Ю.Герца, Е.Кремницької, Е.Медвецької; інтерпретують, спираючись на власний емоційно-естетичний досвід, музичні твори Є.Станковича, Д.Задора, закарпатські народні пісні в обробці М.Кречки, С.Мартона, слухають пісні на слова В.Густі, Ю.Шипа, В.Кузана, В.Кухти, інструментальну музику на карпатські мотиви Є.Станковича, С.Мартона, В.Теличка.

Навчальний матеріал для середнього шкільного віку структурований на основі культурологічних тем, у яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини: «Народна мудрість», «Рідна школа», «Закарпаття – багатонаціональна родина», «Голос рідної землі», «Пісенні скарби Закарпаття», «Пам'ять поколінь», «Ліричні струни» та ін.

В старших класах література рідного краю вивчається за історико-хронологічним принципом в руслі світової історії культури. У кожному з розділів вивчаються характерні особливості культури певного етапу, тенденції розвитку літератури рідного краю у контексті розвитку історії Закарпаття, фольклористики, етнопсихології, етнокультурного і мовного розмаїття краю. Крім того, належне місце відведено міжпредметним зв'язкам: демонстрація монументальної та меморіальної скульптури, кіно- і телеекранізація за творами письменників, знайомство з ілюстраціями до літературних творів тощо. Враховуючи вікові особливості учнів, передбачається увиразнювати для кожного конкретного літературного твору актуальні для нього культурологічно-контекстні зв'язки.

Виклад літературно-краєзнавчого матеріалу необхідно також унаочнювати через демонстрацію архітектурних споруд, які є найкращим свідченням високої обдарованості предків Срібної Землі: церковну храмову дерев'яну та кам'яну архітектуру, пам'ятки європейського значення – ансамблі Мукачівського та Ужгородського замків, пам'ятки двірцевого будівництва (палаци барона Перенія, графа Телекі, Шенборна тощо), пам'ятники відомих діячів О.Духновича, А.Волошина та ін.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз сутності поняття культурологічний підхід у науковій літературі уможливив обгрунтування специфіки використання культурологічного підходу до вивчення літературного краєзнавства в єдності аксіологічного, діяльнісного та індивідуально-творчого аспектів культури.

Показано, що вивчення творів літератури рідного краю на тлі широкого культурологічного контексту сприятиме осмисленню фундаментальних цінностей культури, зміцненню духовних основ

розвитку підростаючого покоління, формуванню ціннісного ставлення особистості до культурних надбань рідного краю.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці методики вивчення літературних текстів у широкому мистецькому контексті.

Список використаних джерел

1. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Гайсина Гузель Иншаровна. – М., 2002. – 366 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 17.02.2013 <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/106391.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п.
3. Децик Г. Д. Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття / Г. Д. Децик, Н. Й. Ребрик. – Ужгород : Гражда, 2007. – 28 с.
4. Доманский В. А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе [учебное пособие] / Валерий Анатольевич Доманский. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 368 с.
5. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дисс…. на соискание учен. степеня докт. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 55 с.
6. Культурологический подход // Мир словарей: Экологический словарь. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mirslovarei. com/content _eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Мареев В.И. Культурологический подход в аспекте развития современного образования / В.И. Мареев, Н.К. Карпова, .С. Щипанкина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 24.11.2012 <http:// http://www.sworld.com.ua /index.php/ ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Марфинець Н. В. Вивчення літературного краєзнавства в 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття / Методичні рекомендації щодо реалізації змісту літературного краєзнавства в 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття. – Ужгород, 2014. – 27 с.
9. Марфинець Н. В. Розвиток змісту літературного краєзнавства у школах Закарпаття (кінець XIX – початок XXI століття : дис…кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Надія Василівна Марфинець. – К., 2014. – 280 с.
10. Ходанич П.М. Література рідного краю: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-11 класи / П.М.Ходанич, Л.П.Ходанич, Т.Д.Гнаткович. – Ужгород: Гражда, 2015. – 36 с.
11. Шипова А.В. Культурологический поход в педагогике / А.В.Шипова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.04.2013<http://conference. apkpro.ru/files /npo/ss9/stt/ st31n.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Надежда Марфинец. Культурологический подход в процессе изучении школьного литературного краєведения.

В статье рассмотрена проблема культурологического подхода при изучении школьного литературного краеведения. Проведен анализ сущности понятия культурологический подход в научной литературе. Обосновано специфику использования культурологического подхода к изучению литературного краеведения в единстве аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого аспектов культуры. Предложено образцы изучения литературных текстов в широком художественном контексте.

***Ключевые слова**: культурологический подход, школьное литературное краеведение, литература родного края, этнокультурные особенности.*

Nadija Marfynets. Culturological approach in the study of local history literary school.

In the article the problem of cultural approach in the study of the literary school local history. The analysis of the essence of the concept of cultural approach in the scientific literature. Grounded using the specific cultural approach to the study of local history in the literary unity axiological, activity and individual creative aspects of culture. A sample study of literary texts in the wide artistic context.

***Keywords**: cultural studies approach, school literary studies, literature of his native land, ethnocultural characteristics.*

УДК 37.047; 37.048.4

Наталія Москалюк

ДОСЛІДНИЦЬКА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядається проблема дослідницької підготовки студентів у вищих навчальних закладах як умова формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Проаналізовано поняття «компетентність», «дослідницька діяльність», «дослідницькі вміння», визначені компоненти готовності майбутніх вчителів до дослідницької діяльності та визначені особливості реалізації готовності до праці.

Ключові слова: *вища школа, фахівець, компетентність, дослідницька діяльність, дослідницькі вміння.*

Постановка проблеми. Сучасний стан освіти в Україні віддзеркалює соціально-економічний і культурно-історичний стан держави. Основним орієнтиром на шляху розвитку національної освітньої системи були й залишаються якість освіти і рівний доступ до неї для всіх громадян України, підвищення освітнього рівня молоді у нашій державі. Для досягнення цієї мети органам державної влади необхідно звернутися до змін у сучасній системі освіти, залучивши для надання серйозної допомоги в її реформуванні людей, які зацікавлені у здобутті освіти, здебільшого – це молодь. Модернізація системи вищої освіти є одним з нагальних стратегічних завдань української держави, запорукою її економічної безпеки. Орієнтація країни, зокрема освіти на європейські засади, сприяє формуванню єдиного ринку праці та зростанню конкуренції серед випускників вищих навчальних закладів.

Вища школа має великі потенційні можливості і перспективи організації навчально-виховного процесу на засадах пошуково-дослідницької діяльності. Однак, незважаючи на досягнення в галузі біологічної освіти, зміни її цілей і змісту, дослідницьку технологію використовують лише 11 % опитаних викладачів. Спостерігається пасивність студентів під час засвоєння навчального матеріалу, зниження їх пізнавальної активності та самостійності. Наявна система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя та його якісному професійному становленню. Тому необхідним є пошук умов, які забезпечують вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності, виведення її на рівень професійної компетентності, що задовольнила б потреби школи у фахівцях нового типу.

Реалізація компетентнісного підходу в освіті пов’язана з усвідомленням необхідності надання процесу навчання діяльнісного характеру і передбачає професійну підготовку майбутнього вчителя як дослідника, що забезпечить спрямованість навчально-виховного процесу на творчий розвиток особистості школяра, задоволення його інтересів та освітніх потреб. Це можливо за умови такої моделі освіти, яка реалізує принцип «навчання через дослідництво» шляхом спеціального формування дослідницьких умінь, організації науково-дослідницької діяльності студентів – майбутніх педагогів.

Підвищення якості вищої освіти, налагодження взаємозв’язку між вищою освітою та ринком праці, компонування теоретичної і практичної підготовки у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах є основними завданнями, які є обов’язковими до виконання в процесі реформування системи вищої освіти України відповідно до вимог світового освітнього простору та з метою забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці.

Розв’язання визначених завдань потребує оновлення підготовки професійних кадрів, однією з найважливіших складових якої є дослідницька робота як прояв професійної творчо-

сті майбутніх фахівців, підґрунтя для аналізу та розв'язання нестандартних педагогічних завдань. Такий підхід передбачає, з одного боку, створення необхідних умов для творчого росту, підвищення кваліфікації та сучасної підготовки вчителів, з іншого – залучення до системи освіти талановитих спеціалістів, здатних на високому рівні здійснювати навчально-виховний процес, оволодівати новими технологічними та інформаційними системами, виховувати в учнів духовні та моральні якості, готувати спеціалістів високої кваліфікації.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми підготовки вчителя-дослідника перебувають у полі зору С. Балашової, С. Гончаренка, В. Грубінка, М. Євтуха, С. Єрмакова, І. Каташинської, А. Клименюка, М. Лазарєва, Л. Романишиної, А. Степанюк та інших українських науковців. Перевагу дослідницьким умінням у професійній підготовці фахівців надають В. Андреєв, В. Борисов, В. Литовченко, Н. Недодатко, Н. Яковлєва й ін. Питання формування дослідницьких умінь майбутніх учителів належно опрацьовані в працях М. Фалько (підготовка майбутніх учителів музики до дослідницької діяльності), Є. Кулик (концепція підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності), Н. Недодатко (дидактична система навчально-дослідних завдань і технологія її впровадження у навчальний процес), Г. Кловак (основні періоди становлення і розвитку вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної дослідницької діяльності), С. Балашової (розвиток педагогічних умінь майбутніх вчителів початкових класів). Проте на сьогоднішній день недостатньо розроблена проблема підготовки і формування дослідницьких умінь студентів майбутніх учителів, об'єктом наукового пошуку яких є жива природа.

Мета статті полягає в аналізі сутності дослідницької підготовки студентів – майбутніх вчителів природничих дисциплін, як умова формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших особливостей вищої педагогічної освіти є зростаюче значення компетентності майбутнього фахівця. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різні завдання, які стосуються його професійної діяльності [9]. Як зазначає П. Горкуненко, підготовка сучасного фахівця неможлива без розвитку творчих здібностей, залучення їх до науково-дослідної роботи, оволодіння навичками наукової і практичної діяльності, без їх уміння самостійно розв'язувати поставлені завдання, без виховання у них прагнення до постійної і систематичної самоосвіти. У зв'язку з цим, особливого значення набуває проблема формування у майбутніх спеціалістів ще в студентські роки стійкого наукового інтересу до знань, озброєння їх уміннями, необхідними для дослідницької діяльності, розвитку таких здібностей, які б забезпечували можливість після закінчення навчального закладу творчого професійного зростання, а також конкурентно-спроможність на ринку праці [5, с. 34].

Зупинимось на аналізі теоретичних досягненнях філософської та педагогічної науки щодо змісту основоположних понять нашого дослідження, а саме: "компетентність", "дослідницька діяльність", "уміння", "дослідницькі уміння".

Поняття "компетентність" вже тривалий час перебуває в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не тільки володіє необхідними знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи відповідальність за певну діяльність. Тільки тоді система освіти може вважатися ефективною. Незважаючи на те, що термін «компетенція», «компетентний», «компетентність» часто зустрічаються в педагогічній літературі, вони не є однозначними і, за висловами деяких європейських педагогів (Г. Халаш, Д. Куллахан та ін.), безпроблемними. Одні дослідники визначають компетенцію як готовність спеціаліста застосовувати на практиці отриманні знання, інші – як здатність вирішувати проблеми. Однак більшість дослідни-

ків погоджуються з думкою про те, що компетенція ближча до розуміння «знаю, як», ніж до «знаю, що».

Аналіз літературних джерел свідчить, що вперше поняття «компетенція» було вжите у США в 60-і роки XX ст. в контексті діяльнісного навчання і передбачало підготовку спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці [14, с. 237]. Після цього поняття компетентності розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Українські вчені по-різному тлумачать поняття «компетентність». Найбільшого поширення в нашій науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [12].

На думку Л. Коваль компетентність – важлива складова професіоналізму майбутнього вчителя. Компетентний учитель – це професіонал, який не лише отримав повний обсяг знань з предмета, а й уміння сформувати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності учня, чітко, логічно і доступно викласти свої думки, під час уроку організувати співробітництво, знайти шляхи оптимального спілкування, вміти розкрити творчий потенціал, розвивати мислення [8, с. 42].

І. Зязюн характеризує компетентність як здатність вирішувати професійні завдання певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Вона виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика і має чітко визначену структуру. Професійно-педагогічна компетентність віддзеркалює готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Саме тому поняття компетентність має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише у практичній діяльності [7].

Загалом, проведений аналіз засвідчує, що потрібно виховувати всебічно розвинених людей, які мають лідерські якості та вміють учитися. Для цього варто відійти від думки, що людина — це ємність, яку слід ущерть наповнити знаннями. Студента потрібно навчити вчитися — без цього не буде його подальшого всебічного розвитку. Дуже важливий інтерактивний підхід, щоб студенти ставали активними учасниками навчального процесу, щоб їх поважати, привчати до відповідальності, а не тільки вказувати, що вони повинні, а чого не повинні робити. Саме такий підхід дає змогу формувати інтелектуальну еліту суспільства.

Дослідницька діяльність — один з особливих видів діяльності людини. У останні десятиліття істотно зріс інтерес науковців до сутності дослідницької діяльності, позаяк змінилися суспільні потреби, зріс попит на «продукцію дослідницької діяльності». Проведений аналіз наукових джерел [3; 4; 11] свідчить, що під дослідженням зазвичай розуміють процес вироблення нових знань, один з видів пізнавальної діяльності людини. А. Леонтович, Н. Алексєєв, А. Обухов визначають дослідницьку діяльність як діяльність, що пов’язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із завчасно невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми; вивчення теорії з даної проблематики; підбір методик дослідження і оволодіння ними; збір матеріалів, їх аналіз і узагальнення, власні висновки [3]. За А. Савенковим: “Дослідницька діяльність — особливий вид діяльності, що породжується в результаті функціонування механізму пошукової активності і вибудовується на основі її дослідницької поведінки” [13, с. 42]. Її структура зображена на рис. 1.

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що дослідницька діяльність студентської молоді — це діяльність, безпосередньо пов’язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження [6, с. 236].

Існують різні підходи до визначення поняття “дослідницькі уміння”. Так, на думку В. Литовченко, дослідницькі вміння є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність студента до творчого пошукового рішення пізнавальних задач [3, с. 39].

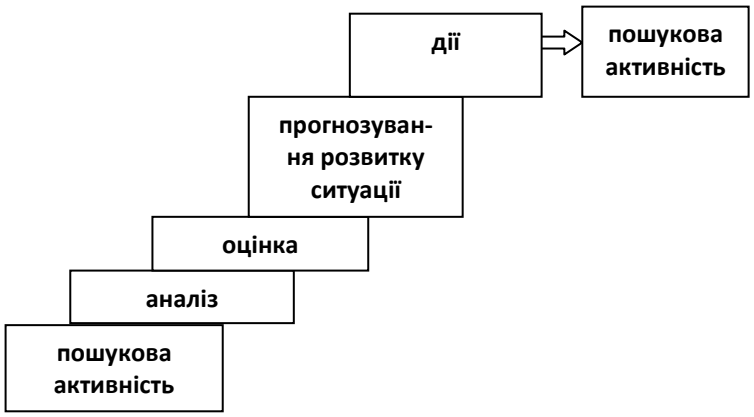


Рис. 1. Структура дослідницької діяльності (за А. Савенковим)

За Н. Недодатко [10], дослідницькі уміння – це складне психічне утворення (синтез інтелектуальних, практичних дій, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних та закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності школяра до пізнавального процесу й виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів. Таким чином, дослідницькі вміння можна розглядати як більш високий, творчий рівень розвитку загальнонавчальних умінь [2, с. 2]. С. Бризгалова [1] дослідницькі уміння трактує як спосіб реалізації «окремої діяльності» і класифікує їх залежно від логіки наукового дослідження: науково-інформаційні, методологічні, теоретичні, емпіричні, письмово-мовленнєві, комунікативно-мовленнєві. Отже, серед науковців немає єдиної думки щодо сутності цього поняття.

Дослідницькі уміння студентів ми тлумачимо як готовність майбутніх учителів виконувати розумові і практичні дії, що відповідають дослідницькій діяльності, з використанням знань і життєвого досвіду, осмисленням мети, умов, засобів діяльності стосовно вивчення живої природи. Дослідницька діяльність у процесі вивчення біологічних дисциплін – це ієрархічна, педагогічно керована система взаємодії суб'єктів, що спрямована на пізнання живої природи і в результаті якої формується суб'єктивно нове знання, або його нова якість та оволодіння дослідницькими уміннями.

Аналіз змісту біологічних дисциплін та видів дослідницьких умінь школярів, визначених Г. Ягенською [15], дозволив виокремити дослідницькі вміння різних ієрархічних рівнів, якими повинні оволодіти майбутні вчителі у процесі фахової підготовки, а саме: *операційні* (порівнювати, аналізувати та коригувати твердження, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати зв'язок будови і функцій, доводити й аргументувати, технічні уміння); *тактичні* (відбирати, аналізувати, представляти наукову інформацію; висувати гіпотези та аргументувати їх; працювати з графічним організатором; використовувати і вибудовувати моделі; проводити лабораторні дослідження за заданим планом; окреслювати напрям експерименту; визначати об'єкт і предмет дослідження; проводити статистичну обробку результатів; формувати висновок за результатами експерименту); *стратегічні* (здійснювати цілісний аналіз дослідження за його описом, планувати дослідження, проводити теоретичне та експериментальне дослідження).

Уміння студентів, майбутніх вчителів природничих дисциплін, навчатися та самостійно здобувати все нові знання, застосовувати вже набуті у нових умовах та професійних ситуаціях, креативно мислити і приймати нестандартні рішення. Такі навички і вміння ефективно формуються у молодих людей під час занять дослідницькою роботою у вищих навчальних закладах. Спостереження за діяльністю студентів свідчить про те, що маючи достатню теоретичну підготовку, вони відчувають невпевненість у реальних педагогічних ситуаціях. Їм інколи не вистачає

вміння комплексно планувати завдання, відбирати найбільш доцільні засоби, методи та прийоми педагогічного впливу, обирати педагогічно правильний тон спілкування, керувати настроєм та почуттями учнів, адже традиційне навчання переважно будується не на методах самостійного, творчого дослідницького пошуку, а на репродуктивній діяльності, направленій на засвоєння готових істин. Тому результатом є втрата цікавості, здатності самостійно мислити, що в певній мірі блокує дослідницьку активність особистості, роблячи практично неможливими процеси самонавчання, самовиховання, а відповідно і саморозвитку.

Формування у випускників вмінь та навичок дослідницької діяльності сприятиме задоволенню потреб студентів у якісній вищій освіті, розширенню їх компетентності, створенню умов для здійснення інноваційних досліджень і, відповідно, піднесе рівень конкурентоздатності фахівців на ринку праці. Тому навчальний процес в університеті має бути, по-перше, спрямований на реалізацію конкретних завдань, передбачених реформою школи; по-друге, імітацією того середовища, в якому доведеться працювати майбутнім учителям; по-третє, має виробляти в студентів уміння і навички розв'язання практичних завдань і психолого-педагогічних ситуацій.

У процесі підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка передбачено засвоєння фактичного матеріалу з ряду дисциплін та відпрацювання практичних умінь і навичок. Студенти працюють в лабораторіях, роблячи низку дослідів, або в природніх умовах, збираючи матеріали, що потім підлягають спеціальній обробці. Набуті вміння сприяють розвитку у студентів самостійності під час проведення лабораторних робіт, допомагають майбутнім учителям оволодівати навичками організації робіт дослідницького характеру. На основі одержаних теоретичних знань повинні бути сформовані уміння: критично аналізувати навчальну і науково-популярну літературу; працювати з мікроскопічною технікою і лабораторним обладнанням; проводити спостереження і досліди в природі та в лабораторіїх, оформляти результати досліджень, аналізувати одержані результати і робити висновки; проводити спостереження за розвитком і ростом рослин, тварин; працювати на навчально-дослідній земельній ділянці; вирощувати сільськогосподарські рослини і тварини та доглядати за ними; збирати і оформляти морфологічний і систематичний гербарій; користуватися визначальними картками та визначниками; формувати науковий світогляд, культуру поведінки в природі, екологічно мислити тощо. Розвиток дослідницьких умінь залежить від багатьох чинників співвідношення методів в роботі вищої школи, а саме, від устаткування кабінетів та лабораторій, характеру наукових дисциплін та їх програм, підготовленості студентів тощо. На старших курсах бажано якнайширше використовувати дослідниицькі методи. Окрім того, студенти старших курсів мають більшу загальну підготовку, ніж студенти молодших курсів.

Формування у студентів умінь дослідницького характеру – шлях до підвищення якості навчання студентів. Одночасно з підвищенням рівня сформованості дослідницьких умінь будуть підвищуватися загальні показники успішності вивчення дисциплін біологічного циклу, сформованості компетентності студента як майбутнього вчителя.

Отже, розвиток інтересу студентів до навчальних і наукових досліджень забезпечує фахову підготовку майбутніх фахівців. Дослідницькі уміння, як базові компоненти особистості, виражають провідні характеристики процесу творчого її становлення, відображають універсальність її зв'язків з оточуючим світом, ініціюють здатність до творчої самореалізації, визначають ефективність пізнавальної діяльності, сприяють перенесенню знань, умінь і навичок дослідницької діяльності в будь-яку галузь пізнавальної і практичної діяльності людини. Саме тому в процесі підготовки фахівців у вищому навчальному закладі всі зусилля повинні бути спрямовані на високий рівень професіоналізму, поєднаний з високою культурою й гуманістичними світоглядними позиціями.

Список використаних джерел

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методология, проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.

2. Александрова В. С. Педагогічна рада «Шляхи формування компетент- ностей учнів»/В. С. Александрова// Управління школою. – 2008. – №6. – С. 2–6.
3. Алексеев Н. Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, С. А. Обухов, Л. Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. – №1. – С. 24–33.
4. Белова Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании/ Т. Г. Белова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <ftp://lib.herzen.spb.ru/text/belova_35_76_2_30_35.pdf.>. – Загол з екр. – Мова рос.
5. Горкуненко П. П. Зміст і структура дослідницьких умінь студентів / П. П. Горкуненко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ–Запоріжжя. – 2003. – Вип. 29. – С. 144–151.
6. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України [гол. ред В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтел, 2008. – 1040 с.
7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти/ І. А. Зязюн. – [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua.>. – Загол з екр. – Мова укр.
8. Коваль Л. В. Технологічні карти у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи / Л. В. Коваль // Почат. шк. – 2005. – № 5. – С. 37–42.
9. Лебеденко Ю. М. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти/ Ю. М. Лебеденко/ – [Електронній ресурс]. – Режим доступу: <http: // conf.vstu.vinnica. ua/humed/2006/txt /06lumsvo.pdf.>. – Загол з екр. – Мова укр.
10. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшок- ласників: дис…. канд. пед. наук / Н. Г. Недодатко.– Кривий Ріг, 2000. – 354 с.
11. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – 2–е узд., испр. и доп. – М.: Персэ, 2006. – 240 с.
12. Професійна освіта: Словник: навчальний посібник / Уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін. / [За ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
13. Савенков А. И. Психология исследовательского поведения и исследовательские способности / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 2. – С. 3–49.
14. Тинкалюк О. В. Дефініції понять “компетентність” і “компетенції” у педагогічній науці / О. В. Тинкалюк // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун–ту ім. В. Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2007. – № 9. – С. 235–242.
15. Ягенська Г. В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення біології в основній школі: дис…. канд. пед. наук: 13.00.02. / Г. В. Ягенська. – Тернопільський нац. пед. ун–т ім. В. Гнатюка, 2011. – 285 с.

Наталия Москалюк. Исследовательская подготовка студентов в высших учебных заведениях как условие формирования конкурентноспособности будущих специалистов.

В статье рассматривается проблема исследовательской подготовки студентов в высших учебных заведениях как условие формирования конкурентоспособности будущего специалиста. Проанализированы понятия «компетентность», «исследовательская деятельность», «исследовательские умения», определенные компоненты готовности будущих учителей к исследовательской деятельности и определены особенности реализации готовности к труду.

***Ключевые слова**: высшая школа, специалист, компетентность, исследовательская деятельность, исследовательские умения.*

Natalia Moskalyuk. Research training of students in higher education institution as a condition for the formation of future specialists competitiveness.

The problem of the research training of students in higher education as a condition for the formation of future professional competitiveness. Analyzed the concept of "competence", "Research", "research skills" by components of future teachers to research and implement the features willingness to work.

***Keywords**: higher education, specialist expertise, research, research skills.*

УДК 371.811.161.2

Елеонора Палихата

АСОЦІАТИВНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЧАСТКИ УЧНЯМИ СЬОМОГО КЛАСУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті запропоновано асоціативну методику викладу мовного матеріалу про частку учням 7 класу загальноосвітньої школи, відображену в кольорових презентаціях, і завдання для системи вправ – аналітичних, трансформаційних, конструктивних, комунікативних, що накладаються на структурно-поурочну їх класифікацію – підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні.

Ключові слова: *службові частини мови, частка, асоціативна методика навчання, зорова пам'ять, система вправ.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Частка належить до службових частин мови, методика вивчення яких в українській лінгводидактиці не достатньо досліджена. Учні переважно не вміють знаходити їх у тексті, розрізняти між собою та з іншими службовими частинами мови. Якщо із прийменником і сполучником школярі ознайомлюються у початкових класах практично, то частці така увага не приділяється, вона вивчається у сьомому класі. Недослідженість проблеми вивчення частки в основній школі та методики її розрізнення з іншими службовими частинами мови, низький рівень знань і вмінь із цього питання в учнів сьомого класу, які не можуть знайти частку в запропонованому тексті, відрізнити її від інших службових частин мови, визначити групу, правильно записати, вказує на актуальність цієї розвідки.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему вивчення службових частин мови в основній школі у функціональному аспекті частково досліджували учені-лінгводидакти (К. Л. Бурда, Н. П. Гальона, Є. П. Голобородько, Т. В. Коршун, І. А. Нагрибельна, М. І. Пентилюк, О. В. Текучов та інші). Вони з'ясували граматичну природу службових частин мови, пропонували методику опрацювання окремих із них, виявляли їх текстотворчі функції та особливості вживання в текстах різних стилів.

У програмі з української мови для початкових класів частка не згадується. У сьомому класі основної школи службові частини мови вивчаються у такій послідовності: прийменник, сполучник, частка. Під час вивчення учні дізнаються про: 1) **три групи часток за їх значенням**: ***формотворчі,*** що утворюють форми дієслів – *умовні* (*б, би*) і *наказові* (*хай, нехай*); ***заперечні,*** що висловлюють заперечення *(не, ні, ані);* ***модальні,*** що виражають «відношення змісту висловлювання до об'єктивної дійсності» [5, с. 365], і «вживаються для оформлення певних типів речень, надання відповідних смислових відтінків окремим словам, вираження ставлення мовця до висловленого змісту» [3, с. 206] – *питальні, підсилювальні, стверджувальні, вказівні, увиразнювальні, посилювальні, порівняльні, невпевненості, кількісні, спонукальні*; 2) написання часток *-бо, -но, -то, -от, -таки* [6, с. 140 – 141]. Школярі повторюють про правопис часток із займенниками і прислівниками, узагальнюють уміння щодо написання часток *не, ні* з різними частинами мови.

Аналіз стану вивчення частки у сьомому класі показав, що: вимоги програми з української мови для опрацювання частки збігаються з теоретичним і практичним наповненням підручників з української (рідної) мови, у яких докладно подано відомості про частку, запропоновано низку вправ, яка не є систематизованою, не дотримано дидактичних принципів навчання – поступового переходу від легшого до важчого, від роботи під керівництвом учителя до самостійного виконання вправ, від виконання підготовчих і вступних завдань до тренувальних за зразком, за інструкцією, за завданням і завершальних.

З'ясування знань і вмінь учнів на кінець вивчення частин мови у сьомому класі показало негативні результати: 1) жоден учень не знав розрядів часток; 2) лише 19 % школярів віднайшли

у тексті, в якому були усі види часток, лише заперечну частку ***не;*** 3) модальних часток не підкреслив ніхто. Співбесіда з учнями показала, що вони не знають, що таке «частка», «модальність», а відтак і які це модальні частки. Така ситуація з вивчення частки в основній школі вказує на потребу вироблення доступної асоціативної методики засвоєння знань і формування відповідних умінь, що стосуються розрізнення частки від інших частин мови, визначення розрядів часток, їх написання. Опрацювання частки залежить від таких основних чинників, які опираються на дотримання дидактичних і власне методичних принципів навчання, що передбачають внутрішньопредметну і міжпредметну інтеграцію знань і вмінь школярів.

Мета статті полягає у виробленні ефективної асоціативної методики опрацювання частки учнями сьомого класу, що покладається на використання зорової пам'яті – відображення груп і видів часток у кольорах.

Для досягнення мети дослідження потрібно виконати такі завдання:

1) класифікувати частки за утрудненим їх сприйманням школярами, використавши асоціативну методику засвоєння знань;

2) запропонувати методичну роботу над усвідомленням значення усієї класифікації часток і семантики модальних часток для розуміння їхнього змісту і суті у висловлюваннях, які важко даються учням для сприймання і запам'ятовування (слово учителя, асоціативна методика сприймання розрядів часток, комунікативні завдання);

3) виробити систему вправ для диференціювання часток і співзвучних із ними інших частин мови, дотриманням правил милозвучності української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

У шкільному підручнику наведено поділ часток на три групи (розряди) – формотворчі, заперечні, модальні, які подаються семикласникам.

Для їх засвоєння пропонуємо використати асоціативну методику навчання, яка опирається на метод пояснення учителя з використанням продуманої кольорової наочності, медійної презентації. Кожний розряд запам'ятовується за допомоги асоціації, яка пояснюється як «психологічний зв'язок між окремими нервово-психологічними актами – уявленнями, думками, почуттями, внаслідок чого одне уявлення, почуття тощо спричинює інше» (5, с. 60). Асоціації здійснюються за допомоги позначення груп часток різними кольорами. Це допомагатиме орієнтації у визначенні як груп, так і видів кожної групи, зокрема модальних часток (питальні; окличні; спонукальні; вказівні; підсилювальні; стверджувальні; видільні; обмежувальні; означальні; власне модальні). Для цього частки позначаємо (часто з допомогою учнів) такими кольорами, які б асоціативно впливали на пам'ять школярів, у результаті чого мовний матеріал швидше б запам'ятовувався. Наприклад, частки, які допомагають дієсловам створювати форму умовного способу ***б*** **(*би)*** (*прочитала* ***б****, прочитав* ***би***), а також ті, що допомагають створювати форму наказового способу ***хай, нехай*** (***хай*** *працює,* ***нехай*** *працює*) можемо умовно позначити зеленим кольором (відповідно до кольорів світлофора зелений дозволяє просуватися вперед). Оскільки ці частки допомагають ***творити форми*** *дієслів* (умовну і наказову), то під час пояснення назвемо їх ***формотворчими*** і в таблиці або презентації виділимо відповідним кольором.

Заперечні частки (**не, ні (ані)**) у таблиці позначимо, наприклад, червоним кольором, що вказує на заборону, заперечення, незгоду як, наприклад, частка ***не*** (***Не*** *йди. Брат живе* ***не*** *один*). Частки ***ні (ані)*** підсилюють заперечення, незгоду, служать для милозвучності мовлення, можуть бути замінені займенником **жодний,** наприклад: ***Ані*** *кроку далі. Не прочита****в ані сто****рінки. Не прочитав* ***жодної*** *сторінки.*

Починаючи працювати над третім розрядом – ***модальними частками***, учитель мав би передусім пояснити учням значення слова «модальність», що означає «відношення змісту висловлювання до об'єктивної дійсності» [5, с. 365]. Лінгвісти називають модальні частки гіпотетичними. Слово «гіпотетичний» означає «заснований на гіпотезі; гаданий» [5, с. 134]. Тут незрозумілим для учнів є слово «гіпотеза», що пояснюється, як «будь-яке припущення, що потребує підтвердження» [5, с. 134]. У цьому поясненні учні можуть задумуватися над значенням слів «припущення» і «підтвердження», які теж потрібно буде розтлумачити. Взагалі-то поняття

модальності є досить складним, і пояснити його зрозуміло для учнів сьомого класу досить непросто. Відзначимо, що над модальністю працювали ще в античні часи. Праці Аристотеля, який вважається засновником актуальної на сьогодні науки – модальної логіки, мають особливе значення. Найбільш чітким і зрозумілим, на наш погляд, є визначення модальності В. В. Виноградова, який розглядав її як «відношення повідомлення до дійсності» [2, с. 176]. До категорії модальності відносять протиставлення висловлювань *за характером* їх комунікативної настанови (ствердження – запитання – спонукання); протиставлення *за ознакою* «ствердження – заперечення»; *градації значень* в діапазоні «реальність – ірреальність» (реальність – гіпотетичність – ірреальність); різний *ступінь впевненості* мовця в достовірності думки, що формується в нього про дійсність; різні *видозміни зв'язку* між підметом і присудком, виражені лексичними засобами («хоче», «може», «повинен», «потрібно») тощо. Розглядаючи модальність з античних часів до сьогодні, не бачимо короткого і зрозумілого пояснення поняття «***модальність».*** Незважаючи на це, учитель сподівається не стільки на розуміння, скільки на запам'ятовування сутності поняття «модальність» як «*відношення повідомлення до дійсності*».

З допомогою методу розповіді (пояснення) учитель називає види модальних часток, використовуючи таблицю або презентацію з різноколірним відображенням кожного виду й наведенням у реченнях прикладів до них:

1) ***стверджувальні*** (***так, авжеж, атож, еге***) : ***Так,*** *я буду крізь сльози сміятись* (Леся Українка);

2) ***питальні*** (***чи, хіба, невже***): ***Чи*** *немає в тебе, яблунько, чогось бідним бджілкам?* (Юрій Ярмиш);

3) ***спонукальні*** (***годі, ну, нумо, бодай, ну, ану, -бо, -но, давай***): Нумо до праці, брати! (Грінченко);

4) ***окличні*** (***як, що за, що то за***): **–** ***І що*** *ти* ***за*** *птах, Пугачу!* (Юрій Ярмиш);

5) ***підсилювальні*** (***ж (же), аж, адже, і, навіть, та й, таки***)**:** ***Аж*** *тут із нори під сосною вилізли руді лисенята та й почали гратися …* (Юрій Ярмиш);

6) ***видільні*** (***тільки, лиш (лише), хоч (хоча), аж***): ***Лише*** *мені одній вдалося промовчати!* (Юрій Ярмиш),

7) ***вказівні*** (***ось, от, ген, це, оце, то, ото***): ***Це*** *ніяк неможливо, ваша світлість!* (Г. Х. Андерсен);

8) ***обмежувальні***, що вказують на кількість (***трохи не, мало не, чи не, майже, мало не, чи не***): *Густа трава була мені* ***майже*** *по коліна* (Грінченко),

9) ***означальні*** (***увиразнювальні***) (***саме, дійсно якраз, точно, власне, справді, рівно***): *А дочка* ***саме*** *хліб з печі виймає* (Грінченко);

10) ***власне модальні***, інакше – ***гіпотетичні*** (***мабуть, навряд, нібито, може***): ***Може****, в тій хаті пшоно є. Я б поклював* (Брати Грім).

Класифікацію модальних часток у підготовлених учителем таблицях і презентаціях слід подавати учням таку, яка відображена у підручниках з української мови для сьомого класу для кращого запам'ятовування ними кожного виду.

Як показує практика, учні постійно плутають частки з іншими службовими частинами мови. Одні учителі вважають, що позбавитися цього майже неможливо, інші наполягають на ретельному опрацюванні службових частин мови завдяки якісному поясненню учителя, використання наочності, презентацій, прогресивних методик, інноваційних методів, прийомів і засобів, які допоможуть у запам'ятовуванні навчального матеріалу. Кожний учитель при цьому намагається досяти успіхів за допомоги системи розрізнювальних вправ, сутність яких полягає в тому, що проводиться активна робота над значенням співзвучних слів, що належать до різних частин мови. Ця система вправ повинна опиратися на дидактичні принципи навчання (систематичності і послідовності, доступності, свідомості й активності, наочності, зв'язку навчання з життям [7, с. 128 – 129]). Вона, на нашу думку, може складатися із завдань, які мають за мету:

1) виділити в тексті частки, пояснити приналежність їх до відповідних груп і виду кожного розряду;

2) відшукати в тексті формотворчі частки і підкреслити їх кольоровим олівцем (наприклад, зеленим);
3) знайти в тексті заперечні частки, підкреслити їх олівцем червоного кольору;
4) віднайти у тексті модальні частки і підкреслити їх, наприклад, різними відтінками синього кольору, починаючи, можливо, із темно-фіолетового (модальних часток багато і може не вистачити відтінків синього кольору) до світло-блакитного;
5) визначити значення модальних часток (питання, ствердження, спонукання, увиразнення, сумнів тощо) у реченнях;
6) серед слів службових частин мови позначити частки одного або усіх груп відповідними кольорами згідно з домовленістю учителя й учнів;
7) запропоновані частки розмістити за групами;
8) скласти речення із частками кожної групи.

У зв'язку з інтеграцією навчання пропонуються завдання, пов'язані з відшукуванням часток у текстах різних стилів мовлення – художнього (українська література), наукового (історія, географія тощо), офіційно-ділового стилів (ділова документація, що вивчається в основній школі) та визначенням групи, до якої належать частки, характеру відношення, емоційності. Під час вивчення правильного написання часток можна запропонувати завдання:

1) виписати із тексту частки, які пишуться разом, окремо і через дефіс, у три колонки;
2) виконати фонетичний аналіз часток;
3) провести аналіз часток, які пишуться через дефіс, за будовою.

Вправи, які використовуються учителями-словесниками на уроках вивчення граматики української мови, мають різні класифікації. Наприклад, структурно-поурочна класифікація вправ за В. О. Онищуком передбачає виконання завдань, які є актуальними на різних етапах уроку. *Підготовчі вправи* проводяться на етапі актуалізації опорних знань, створюють фундамент для вивчення нового матеріалу. Їхня мета – з'ясувати, якими залишками знань і вмінь володіють учні з теми, що сьогодні буде вивчатися. *Вступні вправи* мають за мету виконати перші кроки в розумінні матеріалу після його пояснення. Вони проводяться під час закріплення вивченого, виконуються учнями на дошці та в зошитах, проводяться під безпосереднім керівництвом учителя. *Тренувальні вправи* мають триєдиний напрям, спрямований, як і вступні вправи, на закріплення вивченої теми, зокрема: 1) *за* поданим *зразком* (за аналогією); 2) *за* наданою учителем *інструкцією* (що і як виконувати); 3) *за завданням*, у якому подається скерування, напрям роботи (розподілити, класифікувати, підкреслити, охарактеризувати, здійснити тощо), а процес виконання відбувається учнями самостійно. *Завершальні вправи* виконуються або в кінці етапу закріплення вивченого матеріалу на уроці, або під час проведення підсумку уроку. Вони мають переважно творчі завдання, які школярі виконують, використовуючи свої продуктивні можливості (описують, розповідають, роздумують) і поєднуючи їх із цим мовним матеріалом, який вивчався на уроці, демонструють рівень засвоєних знань і сформованих умінь та навичок із теми, вивченої на уроці.

Вище подана класифікація вправ тісно переплітається з іншою, відомою в методиці навчання української мови (А. К. Аксьонова, О. М. Гончарук, В. Я. Мельничайко, Е. Я. Палихата, С. Т. Яворська), яка передбачає сутність роботи, що виконують учні на будь-якому етапі уроку: аналітико-синтетичні, трансформаційні, конструктивні, комунікативні. Кожна із перелічених вправ виконує свою роль у структурно-поурочній системі класифікації вправ В. О. Онищука [4, с. 50].

Аналітико-синтетичні вправи. Назва походить від двох слів «аналіз» (розподіл цілого на частини) і «синтез» (складання цілого з частин) як операцій мислення, спрямованих на ґрунтовне засвоєння знань про частки й умінь доречного їх застосовування в усному і писемному мовленні. Завданнями для аналітико-синтетичних вправ є: 1) розподілити частки за групами; 2) виділити види модальних часток, охарактеризувати їх; 3) провести аналіз часток (фонетичний, за будовою, за створенням, морфологічний аналіз тощо).

Трансформаційні вправи мають за мету проводити заміни одних часток іншими відповідно до мовленнєвої інтенції. Вони можуть мати такі завдання: 1) замінити подані частки іншими відповідно до змісту висловлювання; 2) вжити у реченнях заперечні частки, замінити

їх на стверджувальні; 3) використати в реченнях (репліках) замість власне модальних часток (*мабуть, навряд, нібито*) означальні (саме, якраз,точно, дійсно) або навпаки.

Конструктивні вправи передбачають деякі зміни, доповнення, які повинні внести школярі в готовий або частково готовий мовно-мовленнєвий матеріал. Завданнями для конструктивних вправ можуть бути: 1) вставити частки відповідно до змісту речення; 2) відповісти на запитання, використовуючи групи часток, запропоновані учителем; 3) побудувати речення (репліки), використовуючи різні види модальних часток.

Комунікативні вправи передбачають виконання творчих завдань на побудову речень (реплік, діалогічних єдностей, діалогічних текстів) за допоміжними опорами – ілюстративними (окремими ілюстраціями та їх серіями), текстовими (за словами-частками, за змістом тексту, його початком чи кінцем, за витягненими із тексту реченням, діалогічною реплікою чи єдністю), тематичними (запропонована тема і завдання використати частки) [1, с. 217].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, запропонована асоціативна методика засвоєння знань про частку з використанням кольористичного аспекту сприятиме свідомому засвоєнню мовного матеріалу і проектуванню його на процес формування умінь використовувати частки в усному і писемному мовленні для: 1) надання йому певних відтінків значення; 2) підсилення виразності мовлення; 3) використання часток як виражального засобу у творчих роботах учнів.

Перспективи дослідження вбачаємо у виробленні теоретично і практично спрямованої інноваційної методики опрацювання службових частин мови, зокрема частки, за допомогою технічних засобів навчання.

Список використаних джерел

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. /А.К. Аксёнова – М. : Гуманитарый изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов. // в кн. : Труды института русского языка АН СССР, т. 2. – М. – Л. : ИРЯ, 1950. – С. 173 – 182.
3. Мельничайко В. Я. Українська мова. Довідник для учнів 5-11 класів та абітурієнтів. В.П.Мельничайко – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 368 с.
4. Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь / В. О. Онищук // УМЛШ. – 1971. – №3. – С.48 – 53.
5. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція Української Радянської Енциклопедії, 1985. – 966 с.
6. Глазова О. П. Рідна мова: підручник для 7 класу загальноосвітніх закладів. О.Л.Глазова, Ю.Б.Кузнєцов. – К. : «Зодіак ЕКО», 2007. – 288 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1997. – 192 с.

Элеонора Палыхата. Ассоциативная методика изучения частицы учащимися седьмого класса основной школы.

В статье предложена ассоциативная методика подачи языкового материала о частицах учащимся 7 класса общеобразовательной школы, отображенная в цветных презентациях, и задания для системы упражнений – аналитических, трансформационных, конструктивных, коммуникативных, которые накладываются на стуктурно-поурочную их классификацию – подготовительные, вступительные, тренировочные, завершающие.

Ключевые слова: *служебные части речи, частица, ассоциативная методика обучения, зрительная память, система упражнений.*

Eleonora Palykhata. Associative Methods of Learning Particles by the Pupils of the Seventh Grade of the Secondary School.

The article offers associative methods of teaching the pupils of the seventh grade of the secondary school language topic "The Particle", which is represented in presentations and tasks for the system of exercises (analytical, transformational, constructive, and communicative) that superpose upon their structural lesson classification (propedeutic, introductory, drill, concluding).

Keywords: *function words, particle, associative methods of learning, visual memory, system of exercises*

УДК 373:811.161

Світлана Помирча

МОНІТОРИНГ РИТОРИЧНОЇ ВПРАВНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено визначенню ефективності формування риторичних умінь у майбутніх фахівців початкової школи. У роботі проаналізовано зміст, форми та методи навчання на факультеті підготовки вчителів початкових класів, які сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвим якостям майбутніх педагогів. У статті з'ясовано роль і місце засобів риторики у системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: *риторика, риторичні вміння, комунікативно-мовленнєві якості, комунікативна компетентність учителя.*

Постановка проблеми. Риторичні вміння як елемент загальної культури необхідні людині будь-якого фаху. Особливо ця потреба актуальна для тих, чия професія безпосередньо пов'язана із спілкуванням з людьми, налагодженням ефективної взаємодії. Як відомо, у професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи перевага надається усному слову, яке є важливим засобом переконання, інструментом позитивного впливу на особистість. Майбутній педагог роз'яснює, переконує, виступає посередником при вирішенні суперечних питань, виховує, вступає у дискусію та полеміку тощо. Отже, комунікативна компетентність, оптимальна мисленнєво-мовленнєва поведінка в будь-яких ситуаціях для майбутнього педагога є професійною нормою, а риторичні вміння як здатність володіти всіма видами усного переконуючого слова у монологічних, діалогічних і полілогічних формах – професійно необхідними. Формування риторичних умінь у майбутніх вчителів початкових класів під час їх підготовки у вищому закладі освіти, отже, сприятиме підвищенню ефективності їх професійної діяльності й більш повній самореалізації особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню окресленого питання присвячені праці О. Волкова, О. Горошкіної, Ю. Рождественського, В. Науменко, А. Первушиної, Г. Сагач, Л. Ткаченко, І. Шведова, О. Юніної, в яких фундаментально обгрунтовано теоретичні засади риторики як науки та закони ефективності риторичної діяльності; роботи В. Аннушкіна, Н. Безменової, С. Гурвича, Є. Клюєва, Н. Михайличенко щодо структури риторичної діяльності, її основних етапів. Відтак аналіз наукової, методичної літератури та стану підготовки студентів у вищих закладах освіти свідчать, що донині відсутня перспективна концепція формування риторичних умінь у майбутніх фахівців, зокрема, у вчителів початкових класів. Елементи риторичної підготовки, не об'єднані цілісною концепцією, нерідко випадкові, частково представлені в окремих навчальних дисциплінах, які вивчаються студентами. У них ці елементи розглядаються як другорядні й не виступають предметом особливої уваги.

Визначення ефективності формування риторичних умінь у майбутніх вчителів початкових класів передбачало з'ясування можливостей навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі освіти щодо риторичної підготовки студентів.

Мета статті – діагностувати та аналізувати зміст, форми і методи навчання, формувати комунікативно-мовленнєві якості майбутніх педагогів, визначати стан сформованості у них риторичних умінь.

Виклад основного матеріалу. З метою аналізу наявності елементів риторики, змісту риторичних засобів під час підготовки студентів ми розглянули діючі навчальні плани й програми на факультеті підготовки вчителів початкових класів.

До навчального плану факультету підготовки вчителів початкових класів уведені різноманітні гуманітарні дисципліни. Найбільше значення для нашого дослідження мають такі

навчальні курси: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура професійного мовлення викладача вищого навчального закладу», «Дитяча література», «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія», «Методика викладання української мови в початкових класах», що передбачають різноманітні види практики (виробнича і навчальна).

Аналіз навчальних програм гуманітарних, психолого-педагогічних дисциплін щодо змістового компоненту формування комунікативно-мовленнєвих якостей риторичних умінь виявив такі моменти. Курс «Вступ до спеціальності» орієнтований на ознайомлення студентів з основами майбутньої професійної діяльності та особливостями підготовки до неї у вищому закладі освіти. Студенти дізнаються про професійно необхідні знання, навички, вміння, якості та властивості майбутнього фахівця, якими вони повинні оволодіти в період навчання, проте серед умінь і навичок, які мають бути сформовані у результаті вивчення курсу, риторичний аспект не відображений.

При вивченні курсу «Загальна психологія» студенти отримують методологічні знання про діяльність та особистість як її суб'єкт, про спілкування як особливий вид діяльності, про психічні новоутворення в структурі особистості (знання, навички, вміння) та їх формування, про пізнавальні процеси людини, особистісні властивості та якості, проте навіть у частині, що стосується спілкування як особливого виду діяльності, про риторичні вміння не згадується.

Скажімо дисципліна «Психологія вищої школи» розглядає форми, види, внутрішню структуру, стилі, рівні спілкування тощо. Важливим є вивчення питань про налагодження зворотного зв'язку у спілкуванні, організацію взаємодії, про причини виникнення комунікативних бар'єрів і шляхи їх подолання, невербальні можливості спілкування, організацію спілкування на різних рівнях взаємодії тощо. Цінним є розвиток емпатії, рефлексії, атракції, набуття навичок комунікативно важливої невербалики, що є елементами і риторичної діяльності, а також оволодіння риторично важливим умінням ефективно слухати співрозмовника. Але в цьому курсі, в основному, розглядається міжособистісне спілкування, проблеми масового спілкування в процесі публічного виступу, бесіди, ділової розмови, дискусії, диспуту представлені недостатньо.

Курс «Основи педмайстерності» знайомить студентів із такими методами педагогічного впливу на особистість, як лекція, бесіда, метод переконання, методи дискусійного характеру, практичне оволодіння якими має риторичне підґрунтя. Хоча про риторичні вміння як елемент педмайстерності окремо не йдеться, засоби риторики використовуються.

Основою риторичної підготовки є дисципліна «Культура професійного мовлення викладача вищого навчального закладу», яка викладається за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». Програма цієї дисципліни включає такі теми: «Мовна особистість у комунікації», «Комунікативно-стилістичні якості мовлення», «Культура ділового мовлення викладача», «Культура наукового мовлення викладача», «Культура писемного мовлення викладача», «Риторична майстерність викладача ВНЗ», «Культура усного мовлення викладача», «Вибір мовних одиниць у мовленні», «Лексикографічна компетенція як показник мовної культури науковця». Позитивним є те, що в процесі опанування культурою професійного мовлення викладача студенти послідовно оволодівають знаннями з історії та теорії риторики, вивчають стилістичні якості мовлення, знайомляться із законами риторичної майстерності, видами та стилями публічного мовлення, вивчають техніку красномовства, вчаться вільно оперувати основними поняттями теми, формувати та розвивати вміння творчо мислити та аналізувати мовний матеріал, розвивати та вдосконалювати монологічне, діалогічне мовлення.

Навчання здійснюється у різноманітних формах: лекції, практичні заняття, самостійна робота тощо. Варто звернути увагу також на деякі аспекти, які дадуть можливість підвищити ефективність зазначеного курсу, що, безперечно, сприятиме формуванню комунікативно-мовленнєвих якостей педагога. Відповідно до програми курсу «Культура професійного мовлення викладача вищого навчального закладу», що викладається на кафедрі теорії і практики початкової освіти, на вивчення цієї дисципліни відводиться 108 годин, з яких на тему «Риторична майстерність викладача ВНЗ» заплановано10 годин лекцій, 8 годин практичних занять,

26 годин самостійної роботи студентів. Такий обсяг годин з риторичної підготовки як професійно необхідної для майбутніх учителів початкових класів вважаємо недостатнім. Для порівняння: Л. Ткаченко пропонує навчальну програму з курсу «Риторика» для студентів факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, А. Капська пропонує програму курсу «Основи красномовства» для спеціальності «Соціальний педагог (працівник)», розраховану на 70 годин аудиторних занять (з них 16 годин лекцій, 54 –практичних) [1, с. 83 – 88]. У програмі з риторики, розробленої Г. Сагач для студентів гуманітарних факультетів, передбачено 16 годин лекцій і 38 – практичних (всього 54 аудиторні години) [5].

Аналіз навчального процесу в плані риторичної підготовки зокрема засвідчив, що у підготовці вчителів початкових класів використання засобів риторики або її елементів відбувається недостатньо, переважає теоретичний аспект, який побіжно акцентує увагу на формуванні у студентів-магістрантів системи риторичних вправ на формування постави голосу, правила публічного виступу, правильної інтонації. Відчувається переважно лінгвістична спрямованість культури професійного мовлення викладачів вищої школи, мисленнєві й комунікативні основи риторичної діяльності розглядаються недостатньо. При вивченні основ академічного красномовства, як от монологу (публічної промови), діалогічні та полілогічні форми майже не вивчаються (риторика бесіди, ділової розмови, дискусії, диспуту, полеміки тощо). Недостатньо висвітлені психолого-педагогічні аспекти риторичної діяльності, які є професійно необхідними для майбутніх вчителів початкових класів.

На самостійну роботу студентів у рамках курсу «Культура професійного мовлення викладача ВНЗ» відводиться лише 26 годин. Її потенційні можливості обмежуються лише завданням «підготувати переклад наукового лінгвістичного або лінгводидактичного тексту з російської мови на українську обсягом 2 стор.», написанням реферату, складанням опорного конспекту до теми, самостійним опрацюванням теми лінгвістичного характеру або підготовкою мультимедійної презентації, що, безперечно, не може бути повністю реалізоване через недостатню кількість аудиторних та позааудиторних годин на індивідуальну роботу викладача із студентами й недостатній контроль за її виконанням.

Проаналізувавши інші психолого-педагогічні дисципліни («Українська мова за професійним спрямуванням», «Дитяча література», «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія», «Методика викладання української мови в початкових класах», «Сучасна українська мова з практикумом»), можна зробити висновок, що хоча вони й мають значний потенціал щодо формування риторичних умінь у студентів, але вивчення цих курсів не передбачає цілеспрямованого формування зазначених умінь. Недостатньо організовані й міжпредметні зв’язки цих дисциплін. Навчання проводиться, в основному, розрізнено, в рамках окремих навчальних предметів, що забезпечують підготовку з конкретної галузі науки. Уся ж робота з інтеграції знань та вмінь, що набуваються в ході вивчення окремих дисциплін, покладається виключно на студентів.

Щодо методів навчання, що передбачені аналізованими курсами, то вони не завжди підпорядковані ідеї активізації пізнавальної діяльності, не завжди базуються на суб’єкт-суб’єктній взаємодії, часто мають репродуктивний характер. У навчальному процесі й щоденній роботі викладачів здебільшого діє «тричленний технологічний ланцюжок» [2, с. 58]: подача інформації викладачем; сприйняття, осмислення, конспектування, заучування інформації студентом; відтворення завченої інформації студентом для контролю й оцінювання викладачем. Така технологія базується на чіткій установці – все викладене в програмі, підручнику, лекціях студент повинен знати й уміти відтворювати. Тому лекції, як правило, є суто інформаційними. Значна частина часу на практичних заняттях відводиться на усвідомлення й узагальнення теоретичних питань, що здійснюється здебільшого в процесі репродуктивного відтворення лекційного матеріалу. Як свідчать бесіди з викладачами та студентами, не завжди ставиться вимога щодо дотримання риторичних норм у навчанні (під час відповідей студентів на практичних заняттях, виступів на семінарах, конференціях, участі у навчальних бесідах і дискусіях тощо).

Належної уваги в практиці навчання, зокрема, в процесі формування риторичних умінь, на жаль, не приділяється вивченню та вихованню мотивації учіння студентів. Усі зусилля викладачів спрямовані, в основному, на вдосконалення методичного апарату навчального процесу, в той час, як саме управління мотиваційною сферою студентів є важливим фактором активізації їх пізнавальної діяльності.

Отже, дисципліни, які передбачені навчальним планом спеціальності «Початкова освіта», мають значний арсенал щодо змісту, форм та методів формування риторичних умінь. Певну роль у цьому відіграє дисципліна «Культура професійного мовлення викладача ВНЗ». Важливе значення мають і такі навчальні дисципліни, як «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія», «Методика викладання української мови в початкових класах» та інші. Проте, на відміну від цих дисциплін, в полі зору яких суто психологічний аспект спілкування, риторика має сформувати вміння, які поєднують мисленнєву змістовність, мовленнєву якість та ефективність комунікативного впливу.

Отже, в процесі аналізу вищезгаданих навчальних дисциплін на факультеті ПВПК виявлено значні потенційні можливості щодо формування комунікативно-мовленнєвих якостей у майбутніх фахівців засобами риторики.

За умов включення до навчального плану окремого курсу «Риторика» пропонована кількість годин, відведена на тему «Риторична майстерність викладача ВНЗ» у межах курсу «Культура професійного мовлення викладача вищого навчального закладу», безперечно, прийнятна. Але у випадку, коли окремий курс риторики не читається, що має місце саме на факультеті підготовки вчителів початкових класів, пропоновану кількість годин вважаємо недостатньою.

Курс «Риторика», який бажано було б викладати на факультеті ПВПК, сприяв би формуванню комунікативно-мовленнєвих якостей студентів, розширював практичну підготовку, формування риторичних умінь в єдності мисленнєвого, мовленнєвого та комунікативного компонентів, сприяв би організації ефективної самостійної роботи студентів, встановленню міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами, які можуть сприяти формуванню та вдосконаленню цих умінь. Значним ресурсом у формуванні комунікативно-мовленнєвих якостей у майбутніх учителів початкових класів вважаємо також інтерпретування засобів риторики до курсів, що передбачені навчальним планом.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Дослідження стану формування комунікативно-мовленнєвих якостей у студентів показало, що, незважаючи на значний потенціал психолого-педагогічних дисциплін щодо формування риторичних умінь, риторична підготовка майбутніх педагогів здійснюється неефективно.

У процесі аналізу вищезгаданих навчальних дисциплін на факультеті ПВПК виявлено значні потенційні можливості щодо формування комунікативно-мовленнєвих якостей у майбутніх фахівців засобами риторики.

Список використаних джерел

1. Капская А.И. Основные тенденции развития мастерства слова педагога: учеб. пособие / А.И.Капская / отв. ред. А.В. Киричук. – К.: КГПИ, 1988. – 48 с.
2. Коротяєв Б.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Б.І. Коротяєв, Є.О. Гришин, О.А. Устенко. – К.: Вища шк., 1990. – 378 с.
3. Львов М.Р. Риторика / М.Р. Львов: учеб. пособие для учащихся ст. классов средних учебных заведений. – М.: Academia, 1995. – 256 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2002. – 16 с.
5. Сагач Г.М. Слово животворяще (духовні засади педагогічної риторики): навч. пос. з пед. риторики для вищих і середніх навч. закладів України / Г.М. Сагач. – К.: Пошук, 2000. – 286 с.

6. Ткаченко Л.П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. … на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.П. Ткаченко. – Харків, 2002.– 20 с.

Светлана Помирча. Мониторинг риторического мастерства у будущих учителей начальной школы.

Статья посвящена определению эффективности формирования риторических умений у будущих специалистов начальной школы. В работе проанализировано содержание, формы и методы обучения на факультете подготовки учителей начальных классов, которые способствуют коммуникативным качествам будущих педагогов. В статье выясняется роль и место способов риторики в системе профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: *риторика, риторические умения, коммуникативные черты, коммуникативная компетентность учителя.*

Svetlana Pomyrcha. Monitoring of primary school teachers' rhetorical skills.

The article is devoted to the detection of the efficiency of rhetorical skills formation of future professionals in primary school. The paper analyzes the content, forms and methods of teaching att he faculty of primary school teacher training who favour the formation of future teachers' verbaland communicative qualities. The author of the article clari fied the role and place of rhetoric means in the system of future teachers training.

Keywords: *rhetoric, rhetorical skills, verbal and communicative quality, communicative competence of the teacher.*

УДК 37.378

Ірина Попович

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання професійної підготовки вчителя-дослідника. Підкреслюється важливість цієї проблеми для подальшого розвитку сучасної педагогічної освіти. Запропоновано визначення терміну «дослідницька діяльність», проаналізовано основні вміння вчителя-дослідника.

***Ключові слова**: вчитель-дослідник, науково-дослідницька діяльність, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день суттєво змінились ціннісні орієнтації стосовно фахівців. Найбільшою цінністю визнається вільна, творча особистість, здатна успішно працювати в умовах, які постійно змінюються.

Концепція сучасної вищої педагогічної освіти визначає кінцевою метою підготовку вчителя, який володіє досвідом творчої діяльності і методологією наукового пізнання, здатен самостійно і систематично оновлювати свої знання, розширяти світогляд, вдосконалювати педагогічну майстерність.

Немає сумнівів в тому, що сьогодні суспільству потрібні вчителі не тільки з високим рівнем фахових знань, але й з високою дослідницькою культурою, яка включає в себе готовність до дослідження, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, творчість у визначенні та прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного творчого мислення, оперативної обробки інформації, високу культуру спілкування і поведінки.

Дослідницька спрямованість педагогічної діяльності в сучасних умовах визначається низкою факторів :

По-перше, соціально-економічні перетворення, які відбуваються в країні, зумовили необхідність докорінної зміни функції системи освіти. Сучасна парадигма освіти орієнтована на функціонування педагога, здатного до нестандартних рішень. Відповідно дослідницька діяльність вчителя виступає засобом оновлення освітньої практики.

По-друге, гуманізація і гуманітаризація освіти зумовлюють таку спрямованість діяльності вчителя, яка б забезпечувала адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб особистості студентів, можливість її саморозкриття.

По-третє, створення нових типів навчальних закладів, вимагає постійного пошуку нетрадиційних форм організації навчання, інноваційних технологій. В такій ситуації суттєво зростає роль дослідницької діяльності педагога в освітній практиці.

По-четверте, зміна характеру ставлення вчителя до самого факту засвоєння і застосування педагогічних новацій забезпечує долучення їх до цілеспрямованої педагогічної творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що деякі аспекти підготовки вчителя до проведення дослідницької діяльності відображені в працях вітчизняних учених С.Гончаренка, М.Євтуха, В.Кулика, Н.Москалюк, А.Степанюк та інших науковців, проблема формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів, вдосконалення підготовки вчителя-дослідника у вітчизняних вищих педагогічних закладах вимагає подальшого дослідження.

Мета статті полягала в обґрунтуванні необхідності переорієнтації вітчизняної педагогічної освіти на формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів у процесі їх профе-

сійної підготовки у вищих навчальних закладах, а також аналіз понять «дослідницька діяльність», «дослідницькі вміння».

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, у вітчизняній педагогічній освіті сьогодні повинен активізуватися процес перегляду цілей і змісту освіти. Мова йде, в першу чергу, про необхідність формування творчого потенціалу особистості студента, формування потреби у самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вищому навчальному закладі, а й протягом усього життя. Повинна відбутися переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий, де результатом виступає модель фахівця, що відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, нових умов, високий рівень інтелекту, знань, умінь і навичок, творчі здібності, критичне мислення, самостійність, ініціативність, прагнення до самовдосконалення.

За умови традиційної практики професійного навчання у багатьох студентів втрачається інтерес до професії. Вони не усвідомлюють повністю значення навчальної, наукової роботи і практики в школі для професійного становлення. Це відбувається тому, що діяльність студентів випадає із контексту реального життя. Студентам передають готові наукові знання, демонструють готову модель, а вони тільки вчаться її копіювати. Проте реалізація запропонованої моделі не завжди веде до ефективності діяльності, отримання очікуваних позитивних результатів через значну варіативність реальних умов діяльності. Тому перед вищою школою постає завдання – навчити будувати близьку до оптимального варіанту систему навчання не на основі копіювання (відтворення), а на основі знання закономірностей побудови системи з урахуванням багатьох умов. Це означає, що потрібно готувати вчителя, здатного творчо мислити і працювати, досліджувати і творчо оновлювати навчально-виховний процес. Дослідницькі знання і вміння потрібні вчителю як інструмент його творчої діяльності, вони допомагають йому рухатися вперед, не керуватися бездумно різними рекомендаціями, не поспішати використовувати будь-які педагогічні інновації без врахування власних особистісно-професійних якостей та особливостей конкретних умов професійної діяльності.

Сьогодні необхідно заохочувати активну участь студентів педагогічних навчальних закладів у великому різноманітті форм студентської наукової творчості. Наукові дослідження студентів не повинні обмежуватися написанням курсових, дипломних та магістерських робіт, участю у студентських наукових конференціях, підготовці наукових публікацій, але передбачаються наукові пошуки, які включаються в плани роботи наукових колективів підрозділів вищих навчальних закладів.

Для того, щоб випускники вищих навчальних закладів мали універсальну підготовку, практичний досвід, володіли методами наукових досліджень, необхідно створити передумови поглибленого самостійного пізнання студентами тих галузей знань, в яких вони мають стати кваліфікованими фахівцями. Вирішення цього завдання вимагає визнання дослідницької діяльності важливою складовою освітнього процесу з точки зору спеціалізації майбутнього випускника.

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури [3; 4; 5] дає підстави розглядати студентську науково-дослідну роботу на 4 рівнях, які пов’язані між собою системними відносинами і спрямовані на розвиток мислення студентів, тобто, як: пізнавально-дослідницьку діяльність, навчально-дослідницьку діяльність, науково-дослідницьку діяльність, професійну науково-дослідницьку діяльність майбутніх фахівців.

Змістом пізнавально-дослідницької діяльності студентів є робота з науковою літературою, вирішення завдань на основі відомих способів, оволодіння технікою експерименту.

Зміст навчально-дослідницької діяльності обов’язково включає зміст пізнавально-дослідницької діяльності, а також здійснення пошуку нових, невідомих способів вирішення завдань, побудову і доведення гіпотези, використання відповідних наукових методів.

Науково-дослідницька діяльність передбачає вільне володіння методологією науки. Науково-дослідницькі завдання спрямовані на вдосконалення вмінь використання методів

наукового пізнання, самостійне здійснення експерименту, обробку і узагальнення отриманих результатів.

У процесі професійно-науково-дослідницької діяльності студенти самостійно формують дослідницькі завдання наукового і практичного характеру, доводять правильність отриманих результатів, здійснюють наукове забезпечення (розробку програм фундаментальних і прикладних досліджень) і впровадження результатів наукових досліджень у практику.

У науковій праці «Формування дослідницької компетенції майбутніх учителів іноземних мов» російська дослідниця Н.О. Сухініна [3] обґрунтовує основні ознаки дослідницької діяльності:

- зовнішні, які включають планування студентами своєї роботи, виконання завдань без безпосередньої допомоги викладачів;
- внутрішні, виражені в проявах студентами самостійності й творчої активності при вирішенні поставлених перед ними професійних завдань, причому в самій дослідницькій діяльності відбуваються якісні зміни і забезпечується поступальний розвиток;
- загальні, які передбачають: а) наявність професійного завдання (конкретна навчальна або практична проблема), що спонукає студентів до творчої діяльності, вимагає мобілізації духовних і фізичних сил; б) проведення студентами самокорекції і вдосконалення результатів дослідження; в) наявність в завданні повноцінного в гносеологічному і дидактичному плані матеріалу, засвоєння якого сприяє розвитку студента як особистості, його самоактуалізації.

Перелічені вище ознаки повинні володіти певними характеристиками навчального процесу: сучасність – прагнення вдосконалення дидактичного процесу з урахуванням зменшення відриву між найновішими досягненнями наукової думки і виробництва та їх відображення в навчальних дисциплінах, методиках навчання; інтегративність – синтез знань, які отримуються в галузі фундаментальних, гуманітарних і прикладних наук; оптимальність – намагання досягти позитивних результатів за найменших витрат; науковість – відмова від формального, інтуїтивного визначення змісту, форм і методів і перехід до глибокого науково обґрунтованого аналізу навчального процесу.

Під дослідницькою діяльністю студентів розуміємо процес вирішення низки завдань (типових і нетипових) в навчальний і позанавчальний час, результатом чого є певний рівень сформованості в них дослідницької компетенції, яка передбачає можливість гнучкої переорієнтації в нових умовах, багатоваріативність і нестандартність у вирішенні професійних завдань.

Для успішного здійснення дослідницької діяльності вчитель повинен володіти дослідницькими вміннями, які по-різному тлумачаться вченими.

Відомий російський учений Є.Пасов пропонує власну класифікацію дослідницьких умінь. Перша група вмінь зв'язана з аналізом : уміння аналізувати підручники, навчальні посібники, діяльність своїх колег і власну педагогічну діяльність. Друга група вмінь зв'язана з методами наукового дослідження : вміння працювати з науковою літературою, проводити спостереження (короткочасне і довготривале, безпосереднє і опосередковане, суцільне і вибіркове, самоспостереження), вміння розробляти нескладні анкети і здійснювати анкетування, вміння проводити нескладні педагогічні експерименти. Третя група вмінь включає вміння узагальнювати свій власний та досвід інших вчителів, уміння сприймати нове в педагогічній науці і втілювати його в життя, вміння здійснювати роботу, спрямовану на саморозвиток, самовдосконалення [2].

Т.Безпамятних вважає, що навчально-дослідницькі вміння є своєрідною інтеграцією теоретичних, практичних і організаційно-комунікативних умінь. До теоретичних дослідницьких умінь автор відносить уміння визначати мету, об'єкт, предмет, основні завдання роботи; уміння сформулювати проблему, гіпотезу дослідження, передбачити помилки і труднощі при проведенні й оцінці результатів роботи; уміння аналізувати, узагальнювати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. Практичні вміння – це вміння проводити ек-

сперимент, фіксувати результати досліджень, креслити графіки, схеми, таблиці, здійснювати виміри, обробляти результати. Щодо організаційно-комунікативних дослідницьких умінь, то вони включають уміння планувати процес дослідницької роботи, правильно організувати робоче місце, здійснювати контроль за виконанням завдань, уміння співпрацювати в групі [1, с.12].

Аналіз праць вищезгаданих та інших науковців (Н.Кузьмін, Н.Язикова, Н.Яковлєва та ін.) дозволяє зробити висновок про те, що у поглядах вчених щодо розуміння дослідницьких умінь, незважаючи на певні відмінності, є багато спільного. Так, переважна більшість авторів вважає дослідницькими такі уміння: працювати з першоджерелами: бібліографічні дії, робота з каталогами, довідковою періодичною літературою, записи, структурування і систематизація матеріалу; спостерігати педагогічні явища: вибір об'єкта спостереження, визначення мети і завдань спостереження, проведення самого спостереження, фіксація явищ, які спостерігаються, аналіз отриманих даних; 3) аналізувати педагогічні явища і факти: виокремлення складових елементів явища, порівняння, синтез, встановлення взаємозв'язків; ставити і вирішувати педагогічну задачу : аналіз педагогічних ситуацій, формулювання проблеми, перевірка вирішення проблеми; формулювати гіпотезу : аналіз і оцінка даних, на яких будується гіпотеза, проведення пошукового експерименту, уточнення гіпотези; проведення експерименту: розробка методики і технології проведення експерименту, здійснення експерименту, обробка результатів експериментальної роботи; узагальнювати матеріали експериментальної роботи : підготовка звіту, реферату, доповіді.

Таким чином, учитель-дослідник має високий рівень професійної підготовки; оптимально поєднує наукову та практичну підготовку; поповнює свої знання протягом усього життя; застосовує принципи наукової організації на практиці; володіє такими перцептивно-гностичними якостями, як спостережливість, інтелектуальна активність, власний дослідницький стиль, гнучкість і оригінальність мислення, інтуїція, об'єктивність, критичність.

Учитель-дослідник знає логіку, методику, методологію, процедуру проведення педагогічного дослідження; принципи і прийоми збору, обробки, використання наукової інформації; процес підготовки результатів дослідження до публікації, основи наукової організації праці.

Учитель-дослідник уміє застосовувати отримані знання та вміння для вирішення конкретних педагогічних і дослідницьких завдань; точно формулювати конкретне педагогічне або дослідницьке завдання і вибирати стратегію для її ефективного вирішення; здійснювати розумне перспективне планування; прогнозувати і передбачати; вивчати й узагальнювати досвід колег; володіти науковим апаратом, стилем наукового мислення; визначати власні дослідницькі потреби; самостійно формулювати проблему дослідження та використовувати адекватні її завданням методи; спостерігати, порівнювати, аналізувати, систематизувати психолого-педагогічні явища і факти, переконливо аргументувати власні висновки, викладати матеріал чітко, стилістично точною літературною мовою; використовувати алгоритм пошуку, обробки та використання інформації; добре орієнтуватися в науковій, науково-популярній, політичній літературі, загальній методичній літературі і методичній літературі за фахом, працювати з бібліотечними фондами; володіти комп'ютерною та інформаційною грамотністю.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, немає жодних сумнівів в тому, що на сучасному етапі суспільного розвитку система професійної педагогічної освіти повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника, причому це стосується не тільки підготовки на рівні магістра, але й бакалавра.

У зв'язку з цим подальшого дослідження, на нашу думку, вимагають питання, пов'язані з вдосконаленням програм підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах, переорієнтації їх на підготовку педагога-дослідника.

Список використаних джерел

1. Беспамятных Т.А. Методика учебно-исследовательской работы учащихся при углубленном изучении общей биологии: автореф. дисс. ... канд. пед.наук: 13.00.08 /Т.А.Беспамятных. – Санкт-Петербург, 2002. – 20 с.
2. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
3. Сухинина Н.А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка: дисс. … канд.пед.наук: 13.00.08 / Наталья Александровна Сухинина. – Барнаул, 2006. – 166 с.
4. Шашенкова Е.А. Задача как средство обучения исследовательской деятельности студентов колледжа: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А.Шашенкова. – М ., 2001. – 24 с.
5. Шкуркина Л.Н. Управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Барнаул, 2002. – 19 с.

Ирина Попович. Подготовка учителя-исследователя как важнейшая задача современного педагогического образования.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки учителя-исследователя. Подчёркивается важность этой проблемы для дальнейшего развития современного педагогического образования. Предложено определение понятия «исследовательская деятельность», проанализированы основные умения учителя-исследователя.

Ключевые слова: *учитель-исследователь, научно-исследовательская деятельность, профессиональная подготовка.*

Irina Popovich. Professional training of teacher-researcher as an important task of modern pedagogic education.

This article deals with the problem of teacher-researcher's training. The importance of this problem for the further development of pedagogic education is underlined. Definition of the term "scientific activity" is proposed and the main skills of teacher-researcher are analyzed.

Keywords: *teacher-researcher, scientific activity, professional training.*

УДК 378.147 (811.11)

Ірина Потюк

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКИТИВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СТИЛЮ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто особливості застосування індивідуальних навчальних стилів при вивченні іноземної мови. Подано різні трактування, категорії та характеристики індивідуального навчального стилю. Окреслено зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на формування індивідуального навчального стилю. Обґрунтовано доцільність застосування індивідуальних навчальних стилів на заняттях.

Ключові слова: *навчальне середовище, індивідуальні навчальні стилі, студенти вищих навчальних закладів, фахова компетентність.*

Постановка проблеми. Підвищення ефективності навчання іноземній мові (ІМ) являє собою один із ключових аспектів загальної модернізації системи освіти України, в основу якого покладено особистісно-діяльнісний підхід у навчанні. Згідно із зазначеним підходом, в центрі навчального процесу є студент як рівноправний його учасник, тобто увага зосереджується на важливості врахування особливостей не тільки предмету, який вивчається, але й особистісних характеристик студентів загалом та навчальних стилів зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній методиці викладання ІМ все більшу увагу дослідників привертають питання розвитку автономності студента у навчальній діяльності та свідомого ставлення до оволодіння іноземною мовою (А. Ґраша, П. Джентрі, С. Еслін, К. Корнет, Б. Лу Лівер, І. Зязюн, В. Паламарчук, Н. Посталюк, М. Щукін). Про посилену увагу сучасних теоретиків і практиків вищої освіти до використання навчальних стилів у контексті вивчення ІМ свідчить значна наукова література (С. Вівер, Д. Ґарднер, У. Джеймс, Р. Оксфорд, Е. Кохен, С. Річмен, Л. Свенсен, Л. Морська, С. Ніколаєва, В. Рожина).

Незважаючи на суттєву базу досліджень, вивчення сучасних тенденцій викладання ІМ свідчить про те, що не було вичерпано весь потенціал щодо вивчення ІМ із залученням індивідуальних навчальних стилів. Так, не достатньо уваги приділено конкретизації навчальних стилів у контексті формування ключових компетентностей студента, не висвітлено їх особливості, а також не визначено найбільш типові навчальні стилі.

Мета статті полягає в тому, щоб з'ясувати та проаналізувати особливості формування та застосування індивідуальних навчальних стилів студентами вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Дослідники дійшли висновку, що студенти, вивчаючи іноземну мову чи будь-який інший предмет, можуть застосовувати абсолютно відмінні підходи до виконання завдань, ввівши, таким чином, у наукову термінологію концепт «навчальні стилі» – загальні прийоми, які координують навчальну діяльність [12, с. 9]; складний спосіб/манера, за допомоги якого, та умови, за яких, студенти найбільш раціонально та ефективно сприймають, аналізують, запам'ятовують, застосовують навчальний матеріал [17, с. 20]; інші ж фахівці трактують їх як «персональні якості, що впливають на здатність студента одержувати інформацію, взаємодіяти з однокурсниками та викладачем, брати участь у процесі набуття освітнього досвіду» [15]; або ж розглядають їх як «пізнавальні, афективні і фізіологічні чинники, які вказують на відносно стійкі характеристики того, як студенти осмислюють, взаємодіють з, і поводяться у навчальному середовищі» [20, с. 2].

Погоджуючись з Н. Андерсен та Р. Оксфорд, навчальні стилі характеризуються такими взаємопов'язаними аспектами як: 1) когнітивний, який включає постійні способи застосування розумової діяльності; 2) виконавчий, який являє собою певний взірець, до якого студенти апелюють, щоб правильно організувати освітній процес; 3) емоційний, який складається

із інтересів, переконань й ідеалів, які визначають пріоритети студентів у навчанні (на чому вони зосереджуються найбільше); 4) соціальний, який визначає те, якою мірою суб'єкти навчання взаємодіють із оточуючими; 5) фізіологічний елемент обумовлює те, як анатомічні особливості впливають на процес учіння; 6) поведінковий аспект пов'язаний із тенденціями студентів до пошуку ситуацій, які б протиставлялися їхнім навчальним нахилам [10, с. 8].

Результати наукових розвідок показують, що в реальному педагогічному процесі однією із важливих складових є створення умов [7, с. 6-15] (у сучасній педагогічній літературі широко вживається як термін «педагогічний фактор» – рушійна сила будь-якого педагогічного процесу [4, с. 93–94]), що впливають на формування та розвиток тих стильових рис студентів, які є найважливішими для успішного здійснення навчальної та самоосвітньої діяльності й досягнення оптимальних результатів у конкретних професійних, ділових, наукових сферах.

Як засвідчив аналіз праць психолога М. Щукіна, фактори, що впливають на формування індивідуального стилю навчальної діяльності субєктів, можна класифікувати на внутрішні (індивідуально-психологічні особливості студента) й зовнішні (взаємодія із викладачем/ровесниками) [7, с. 6-15].

До внутрішніх факторів формування навчального стилю, які впливають на співпрацю студентів із викладачем, а також на їхні стосунки з іншими учасниками освітнього процесу, відносять цілеспрямованість особистості студента, яка виявляється й характеризується переконаннями, ідеалами, інтересами, нахилами [7, с. 9]; становлення мотивів як спонукальної сили; розвиток пізнавальних інтересів як основи навчальної активності; формування основних якостей суб'єкта навчальної діяльності [2, с. 30] (для прикладу, настирливості, схильності до самостійних чи спільних (групових) занять, потреби відмовлятись чи приймати допомогу викладача або однокурсників); характер і темперамент студента, які розкривають динаміку його поведінки й діяльності, і як наслідок впливають на формування стилю навчальної діяльності [7, с. 10-11]; досвід – здобуті знання та навички, які визначають успішність майбутньої професійної діяльності (В. Паламарчук виділяє три рівні володіння знаннями й навичками: репродуктивний, конструктивний і творчий [3, с. 21-22]).

Важливим зовнішнім фактором, що визначає формування навчального стилю студентів, є стиль педагогічної діяльності викладача (усталена система способів і прийомів, які використовує викладач у педагогічній взаємодії, що залежить від особистісних якостей педагога і параметрів педагогічної ситуації [1, с. 58]), що має вагомий вплив на них не лише під час навчання у ВНЗ, але й у подальшій професійній реалізації.

Науковці, які здійснювали дослідження в області навчальних стилів, намагаючись описати основні стилі навчальної діяльності, групували навчальні стилі згідно з фізичними і сенсорними уподобаннями, наприклад, зорові, слухові, тактильні, кінестетичні [14]; класифікували їх відповідно до перцептивного, когнітивного та афективного ракурсів [17, с. 19-30]; диференціювали моделі навчальних стилів: модель особистості, модель опрацювання інформації, модель соціальної взаємодії, модель навчання [20, с. 15-20]; використовували поділ головного мозку на півкулі і виділяли правопівкульних (глобальний аспект) та лівопівкульних (аналітичний аспект) студентів [8, с. 7-8].

Е. Кохен та С. Вівер [10, с. 14-16] виділили три ключові напрями категорії стильових прерогатив, які є найбільш релевантними для розуміння процесу вивчення ІМ: сенсорний (перцептивний0, психологічний (індивідуальний) і когнітивний стиль навчання. Надання переваги перцептивним елементам вивчення ІМ включає діапазон фізичних та сенсорних чуттів: візуальні, слухові, дотикові, кінестетичні. Когнітивний стиль навчання характеризує способи, за допомоги яких студенти сприймають, опрацьовують, запам'ятовують, застосовують інформацію (відповідально, прагматично, інтенсивно, поверхнево, детально) та осмислюють отриманий досвід (усвідомлено, всесторонньо). Особистість студента також впливає на процес сприйняття та опрацювання інформації: вона відображає як генетичні особливості, так і впливи культури, оточення та здобутого досвіду.

Будь-який студент певним чином використовує той чи інший навчальний стиль, хоча, звісно, для кращої ефективності оптимально, щоб одна людина вдало поєднувала всі, однак більшість успішно користується одним або кількома навчальними стилями. Проте не слід забувати той факт, що навчальні переваги мають тенденцію змінюватися в міру того, як людина проявляється в нових життєвих ситуаціях й набуває освітній чи професійний досвід [13; 15].

Значний вплив на процес формування стилю навчальної діяльності має поєднання різних стилів студентів під час аудиторної роботи, а також розбіжності щодо навчального стилю студентів та стилю педагогічної діяльності викладача [5]. Так, Б. Лу Лівер вперше порушила проблему «конфлікту стилів», тобто розбіжності щодо стилю навчально-пізнавальної діяльності студента й стилю педагогічної діяльності викладача, а також навчальними стилями інших учасників освітнього процесу [6, с. 325; 18]. Вважається, що викладачі повинні підбирати методи, матеріали, ресурси так, щоб вони відповідали стилю навчання й максимально сприяли навчальному потенціалу кожного студента [19].

Так, для того щоб уникнути, або принаймні вирішити непорозуміння, які можуть виникнути між викладачем та студентами через конфлікт стилів, науковці (Е.Кохен, Р.Оксфорд і Дж.Чі) розробили запитальник *Learning Style Survey* [9], за допомогою якого можна визначити стильові переваги в освітній діяльності, і який вони рекомендують застосовувати перед початком навчального курсу, щоб врахувати усі необхідні зміни та варіації, які потрібно буде здійснити після опрацювання результатів анкетування. Хоча викладач може визначити стилі навчальної діяльності підопічних у більш неформальний спосіб, а саме:
а) спостерігаючи за підходами, які застосовуються для вирішення аудиторних завдань;
б) запитуючи студентів про улюблені методи розв'язання поставлених задач;
в) рекомендуючи вихованцям вести щоденники (журнали), у яких вони описували б підходи, яким надають перевагу при виконанні вправ; г) зобов'язуючи студентів повідомляти, у який спосіб вони реалізують заплановані завдання [10, с. 9-10].

У своєму запитальнику [9] вищезгадані науковці описали можливі існуючі переваги у використанні навчальних стилів загалом за наведеними нище параметрами, виділивши відповідні аспекти у кожному з них зокрема (таблиця 1).

Таблиця 1

Характеристика індивідуального навчального стилю студента

Навчальний стиль	***Параметр***	***Аспект***
Сенсорний / Перцептивний	Використання органів чуття	А. Візуальний Б.Тактильний/Кінестетичний В. Аудитивний
Психологічний/ Індивідуальний	Поведінка у навчальних ситуаціях	А. Екстравертний Б. Інтравертний
	Використання власних можливостей	А. Довільно-Інтуїтивний Б. Конкретно-Послідовний
	Вчасне виконання завдань	А. Виконавчий Б. Перспективний
Когнітивний	Сприйняття інформації	А. Глобальний Б. Детальний
	Опрацювання інформації	А. Синтетичний Б. Аналітичний

	Запам'ятовування матеріалу	А. Виокремлюючий Б. Групуючий
	Вивчення мови/правил	А. Дедуктивний Б. Індуктивний
	Виокремлення необхідної інформації	А. Залежний Б. Незалежний (*професійний аспект*)
	Виконання завдання	А. Імпульсивний Б. Поміркований
	Вивчення матеріалу	А. Асоціативний Б. Буквальний

Вважаємо за доцільне зауважити, що наведені характеристики описують стильові переваги студента в загальному, вказуючи на основні тенденції опрацювання матеріалу, а також, не виключаючи можливості залучення різних способів для продуктивного вирішення проблеми, хоча й аспекти у таблиці подані у протиставленні. Тобто в одній навчальній ситуації студент ефективніше виконає завдання самотужки (інтравертний аспект), тоді як в іншій – результат буде кращим, якщо він/вона над завданням працюватиме у групі/колективі (екстравертний аспект). Або, скажімо, за параметром використання органів чуття (візуальний, тактильний/кінестетичний, аудитивний) студент надає перевагу двом, а то й трьом відчуттям: він/вона є гнучкою до опрацювання матеріалу через візуальні засоби (книги, відео, графіки, фотографії), чи за допомоги слухання й говоріння (дискусії, лекції, аудіотексти, рольові ігри), або ж виконуючи проекти, працюючи з предметами чи переміщаючись (ігрові моменти, побудови моделей, проведення експериментів, тощо).

Навчальні стилі володіють широким спектром дидактичних можливостей, завдяки яким вони сприяють більш якісному та ефективному засвоєнню знань через зміст професійної діяльності, а відтак дозволяють студенту ВНЗ не лише впоратись із конкретними навчальними завданнями, але й в подальшому користуватися ними у спілкуванні, що дає йому можливість самотужки поставити собі відповідні цілі й намагатися їх вирішити.

Тому виникає педагогічна та методична необхідність допомогти студентам у визначенні їх власного навчального стилю, щоб врахувати усі необхідні зміни та варіації, які потрібно буде здійснити викладачеві, для більш ефективного вивчення іноземної мови.

Викладачі обирають різні способи навчання, і те, що підходить для одного студента, може бути неприйнятним для іншого, а тому викладач повинен модифікувати завдання таким чином, щоб вони були посильні кожному студенту, враховуючи їхні переваги у навчальних стилях. За умови безпосереднього обговорення навчальних стилів, студенти зможуть орієнтуватися в тому, які вправи складатимуть найбільші чи найменші труднощів для них [10, с. 13], а також ті з них, котрі осягають увесь діапазон навчальних стилів, відповідно, мають більше варіантів для виконання завдань. Доцільно відзначити, що будь-яке завдання характеризується певною ціллю, яку потрібно досягнути у ході його вирішення, та оцінкою (можливо судженням), яка визначається після його виконання. До того ж, завдання відрізняються: 1) складністю свого вмісту (наприклад, опрацювання конкретної та актуальної інформації проти такої, що є абстрактною і малоймовірною); 2) напруженням при спілкуванні (наприклад, чи сплановане виконання завдання, чи ні; письмове воно, чи усне; потребує виконання у групі, чи окремо); 3) зрозумілою метою; 4) складністю лінгвістичного коду (наприклад, чи студенти можуть уникнути використання мовних структур, які перевіряються або автоматизуються завданням) та 5) обізнаністю з типом завдання (наприклад, одно- чи двостороннє спілкування) [11, с. 280-281].

Дуже важливо допомогти учасникам освітнього процесу стати ефективними та самостійними у навчанні та житті. Тому слід шукати шляхи формування у тих, хто навчається, здатності керувати своїм навчанням, помічати позитивні зміни, які відбуваються з ними,

сприяти у формуванні навчального(-их) стилю(-ів), у виборі цілей та організації освітнього процесу; допомагати у розвитку самосвідомості, почуття відповідальності за свої дії (особливе значення при цьому має вивчення сильних і слабких рис студентів). Основна увага в навчанні повинна приділятися формуванню не стільки знань, скільки переконань, поглядів, адже кожному суб'єкту навчання притаманна індивідуальність, яка проявляється у способах роботи (навчання) та її результатах. Тому, важливо не забувати, що переваги у використанні навчальних стилів можуть змінюватися, їх можна розширювати, удосконалювати, доповнювати, тобто розв'язання поставленого завдання/проблеми не обмежується одним навчальним стилем. Завданням, чи то викликом, викладача є заохочення студентів до активного використання навчальних стилів в освітній діяльності через доцільні та правильно сформульовані інструкції (завдання).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, уміння сприймати новий матеріал, аналізувати, узагальнювати, запам'ятовувати, адекватно діяти у навчальних та життєвих ситуаціях є індивідуальними і передбачають врахування індивідуальних психологічних особливостей студентів – їхніх навчальних стилів – для ефективного навчального процесу та результативного й успішного його завершення.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування та застосування індивідуального навчального стилю студентів. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у здійсненні розвідок щодо питань використання потенціалу навчальних стилів в різних аспектах іншомовного навчання.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312с.
2. Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможность формирования: метод. рекомендации для учителей и школьных психологов / Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова, А. Д. Барбитова. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 64 с.
3. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
4. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю.Посталюк. – Казань: Изд-во Ка-занского ун-та, 1989. – 204 с.
5. Рожина В. А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности учащихся начальной школы [Электронный ресурс] / В. А. Рожина //Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Теория и практика: региональный сб. науч. тр / Елабужский государственный педагогический университет. – Елабуга, 2006. – Вып. 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/ Content/ 12825325975406250 0/Default.Aspx.>. – Загол з екр. – Мова рос.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
7. Щукин М. Р. Психологические основы индивидуального похода к учащимся в процессе производственного обучения : метод. пособие для ПТУ / М. Р. Щукин. – М.: Высш. шк., 1990. – 86 с.
8. Asselin S. B. Diverse Learners: Strategies for Success / S. B. Asselin, M. Mooney // Glen Allen (Ed. 406 529). – VA: Virginia Vocational Curriculum and Resource Center. – 1996. – 149 p.
9. Cohen A. D. Learning style survey / A. D. Cohen, R.L.Oxford, J.C.Chi. – 2001. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <Available:http//carla.acad.umn. edu/profiles/Cohen-profile.html>. – Загол. з екр. – Мова англ.
10. Cohen A. D. Styles and Strategies-Based Instructions : A Teachers' Guide / A. D. Cohen, S. J. Weaver. – Minneapolis, Mn : Center for Advanced Research on Language Acquisition, University on Minnesota, 2006. – 177 p.

11. Cohen A. D. The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? / A. D. Cohen // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2003. – N 41 (4). – P. 279–291.
12. Cornett C. What You Should Know about Teaching and Learning Styles/ C. Cornett. – Bloomington : [s. n.], 1983. – P. 1 – 15 p.
13. Dowdall R. J. Learning style and the distant learner. Consortium project extending the concept and practice of classroom based research report/ J. R. Dowdall // ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 117. – 1991. – P. 54–56.
14. Gentry P. Perceptual Learning Style/ P. Gentry // LinguaLinks Literacy Bookshelf. Notes on Literacy, no. 62. – 1990. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: Available: http://www.sil.org/lingualinks/library/literacy/
15. Grasha A. F. Teaching with style / A. F. Grasha. – Pittsburgh, PA : Alliance, 1996. – 397 p.
16. Hruska-Riechmann S. The Grasha-Riechmann student learning style scales / S. Hruska-Riechmann, A. F. Grasha // Student learning styles and brain behavior / Reston J. Keefe (Ed.). – VA : National Association of Secondary School Principals, 1982. – P. 81–86.
17. James W. B. Learning Styles: Implications for Distance Learning / W. B. James, D. L. Gardner // New Directions for Adult and Continuing Education no. 67 – 1995. – P. 19-32.
18. Leaver B. Teaching the Whole Class / Betty Lou Leaver. – SAGE Publications, 1997. – 238 p.
19. Sarasin L. C. Learning style perspectives : Impact in the classroom/ L. C. Sarasin. – Madison, WI : Atwood, 1998. – 79 p.
20. Swanson L. J. Learning styles: A review of the literature / L. J. Swanson // Educational Research Information Centre document no. ED 387 067. – 1995. – 22 p.

Ирина Потюк. Проблемы и перспективы формирования индивидуального учебного стиля студентов.

В статье рассмотрены особенности применения индивидуальных учебных стилей при изучении иностранного языка. Представлены различные трактовки, категории и характеристики индивидуального учебного стиля. Определены внешние и внутренние факторы, влияющие на формирование индивидуального учебного стиля. Обоснована целесообразность применения индивидуальных учебных стилей на занятиях.

Ключевые слова: *учебная среда, индивидуальные учебные стили, студенты высших учебных заведений, профессиональная компетентность.*

Irina Potiuk. Peculiarities of the formation of the individual learning styles of the students.

The features of an individual learning styles application during foreign language learning have been examined in the article. Various interpretations, categories and characteristics of individual learning style have been provides. Internal and external factors that influence the formation of individual learning style have been outlined. The necessity of an individual learning styles in the classroom has been grounded by the author.

Keywords: *learning environment, individual learning styles, students of higher educational institutions, professional competence.*

УДК 378.09 (477.54)“18/19”

Ольга Радзиевская

ХАРЬКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК ЦЕНТР ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ (ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье проанализированны педагогические процессы, связанные с формированием творческой составляющей личности будущего учителя, активно использовавшихся при подготовке педагогов в Харьковском университете во второй половине XIX в. – начале XX в. Рассмотрены формы и методы формирования творческой активности будущих учителей, а также определено ее значение при подготовке творческой личности учителя.

Ключевые слова: *педагогический опыт, творческая активность,будущий учитель, формы, методы, личность.*

Постановка проблемы. Проблема подготовки педагогических кадров – одна из важнейших в современной системе высшего образования. Главной задачей вузов является подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих глубокими теоретическими знаниями и практическими навыками. Высшая школа постоянно совершенствует качество подготовки специалистов с учётом требований современного производства, науки, техники и культуры, перспектив их развития.

В современной системе образования одной из приоритетных становится проблема развития инновационного мышления у будущего учителя, основу которого составляет творчество, как самостоятельная продуктивная деятельность, и творческая активность, как интегральная черта личности педагога. Вышеуказанные факты подтверждают актуальность специализированной подготовки будущих учителей, с обязательным учётом творческой составляющей, стимулируют поиски соответствующих форм и методов учебно-воспитательного процесса, которые бы способствовали бы реализации такой цели.

Однако будущее невозможно без прошлого, поэтому и становление новой педагогической методики невозможно осуществить без тщательного изучения опыта предшествующего поколения педагогов. Существенным направлением переоценки традиционных взглядов, источником обогащения теории и практики формирования творческой активности у будущих учителей является также творческое осмысление и оценка историко-педагогического опыта высших учебных заведений. И именно университеты, действовавшие на территории Украины во второй половине XIX в. – начале XX в., накопили огромный позитивный опыт формирования личности будущего учителя, в том числе его творческой активности. На сегодняшний день отсутствует целостное исследование, в котором описан опыт формирования творческой активности будущих учителей в Украине во второй половине XIX века в Харьковском университете.

Анализ исследований и публикаций. Вопросы творчества, творческой активности являются чрезвычайно актуальными для современной педагогической науки, исследование их проводилось в различных аспектах. Психолого-педагогическим проблемам формирования творческой личности посвящены работы В. Андреева, И. Беха, А. Луки, Я. Пономарёва и др. Отдельные аспекты этого вопроса исследовали Н. Демьяненко, В. Луговой, В. Майборода. Значительную роль в изучении проблемы педагогического творчества сыграли работы таких психологов, как Л. Выготский, Г. Костюк, А. Леонтьев, В. Теплова и другие.

Цель исследования состоит в анализе педагогических процессов, связанных с формированием творческой составляющей личности будущего учителя, активно использовавшихся при подготовке педагогов в Харьковском университете во второй половине XIX в. – начале XX в.

Изложение основного материала. Особый интерес, с точки зрения становления творческих умений у будущих педагогов в процессе их обучения, представляет период второй половины XIX в., характерными для которого являются существенные реформаторские изменения и переформатирования в образовательной сфере. В 60–70-е гг. XIX в. осуществлялось поступательное становление системы подготовки учителей. Формирование капиталистического строя, борьба прогрессивной общественности обусловили дальнейшее еразвитие высшей школы. На Украине центрами научной мысли и подготовки учёных, учителей средних школ, врачей, юристов и других специалистов были Харьковский, Киевский и Новороссийский и Одесский университеты.

Университеты как центры учебных округов способствовали быстрому расширению сети гимназий, лицеев, уездных и коммерческих училищ, школ. В созданных при университетах педагогических институтах впервые в истории педагогического образования был поднят вопрос о необходимости специальной подготовки учителей, как в условиях очной формы обучения, так и экстерном. Учёные и ведущие преподаватели высших учебных заведений активно помогали школе, просвещению народа. При университетах организовывались курсы для учителей гимназий, проводились первые учительские съезды. Созданные силами учёных университеты, научные общества объединяли уже не только преподавателей, но и учителей, широкую педагогическую общественность.

Харьковский университет, основанный в 1805 г. по инициативе В. Н. Каразина, до 1834 г. являлся, по существу, организационным центром методического руководства народным просвещением на Украине и юге России. К началу 60-х гг. XIX в. Харьковский университет подготовил более 3200 врачей, юристов, педагогов. Среди его выпускников более 550 человек работали преподавателями в средних учебных заведениях, около 80 – профессорами отечественных университетов и лицеев [2, с.4].

Дореволюционный Харьковский университет состоял из 4-х факультетов: физико-математического, историко-филологического, медицинского и юридического; 8-и научных обществ, астрономической обсерватории и фундаментальной библиотеки. Многочисленные научные школы, возникшие на базе этого университета, способствовали становлению отечественной науки. Формирование творческой активности будущих учителей осуществлялось в условиях интеллектуальной среды, которая создавалась благодаря вдохновлённой творческой деятельности его ярчайших представителей (А. Потебни, Д. Багалея, А. Лебедева, Н. Сумцова, В. Бузескула, В. Нетушило, М. Дрынова и др.)[3].

Чётко осознавая роль и место педагога в организации учебно-познавательной деятельности учеников и в процессе становлении их личности, определяя учителя как активного участника педагогического процесса, учёные Харьковского университета доказывали необходимость специальной, целенаправленной его подготовки. К. Ушинский был одним из первых, кто начал активно призывать к формированию творческой составляющей будущего педагога: «учителя-творца», художника своего дела, а не механического исполнителя разных педагогических правил. Являясь приверженцами подобной точки зрения, отечественные педагоги (Н. Пирогов, С. Миропольский, П. Каптерев, Н. Корф и др.) доказывали, что основой формирования творческой активности будущих учителей являются, во-первых, психолого-педагогические знания принципов, закономерностей педагогического процесса; а, во-вторых, чётко сформированные дидактические (методические) умения организации учебно-воспитательного процесса, жизнедеятельности каждого ученика.

Обосновывая важность формирования личности будущего учителя, способного «творить, проектировать оптимальную учебную деятельность», учёные и педагоги Харьковского университета предлагали:

- организовать учебно-познавательную деятельность студентов, основываясь на принципах наглядности, научности, активности, субъектности обучения, содружества, гуманных отношений;
- максимально подключать будущих учителей к разнообразной интеллектуально-напряжённой познавательной деятельности;

- использовать тщательно подготовленные мероприятия, формы, способы обучения («лекционная система обучения», практические занятия, собеседования, «репетиции»).

Анализ историко-педагогической литературы[1,4,5,8] доказывает, что многогранность познавательной деятельности студентов, проявляющаяся во время лекций, практических, спецкурсов, закладывает основы будущей творческой деятельности, стимулирует последовательное совершенствование и развитие; формирует самостоятельность, инициативу, интерес, стремление к поиску новых подходов в решении учебных, исследовательских проблем; знакомит студентов с приёмами научной работы, которая приобретает определённую завершенность непосредственно в научно-исследовательской деятельности.

Хочется подчеркнуть, что эффективную роль в Харьковском университете в профессиональной подготовке учителей и в формировании его творческой активности играли педагогические спецсеминары, проводившихся профессорами Х.Роммелем, А.Валицким, М.Лавровским. На этих спецсеминарах студенты выступали с самостоятельно подготовленными рефератами, различными письменными работами, знакомились со статьями педагогического содержания, которые печатались на страницах педагогической журналистики [8, с.22].

Установлено, что в Харьковском университете во второй половине XIX в. – начале XX в. была конкретизирована цель образования (всестороннее развитие творческого потенциала личности), расширены задачи эстетического образования и воспитания (привить стремление самостоятельно приобретать эстетические знания и умения). Также были разработаны методологические основы и усовершенствовано содержание эстетической подготовки педагогических кадров путём:

1) расширения круга учебных дисциплин и практических занятий по предметам гуманитарного цикла (например, в Харьковском университете в 1900-х гг. существовало 7 направлений изучения истории литературы; были введены новые предметы, такие как «Основы художественного творчества», «История российского театра», собеседования по вопросам методологии литературы, индивидуальные консультационные часы по истории искусства) (А. Кадлубовский, Д. Овсянико-Куликовский, Н. Сумцов) и их эстетико-педагогической направленности;

2) интеграции искусства (Д. Багалей, В. Бузескул, А. Кирпичников, М. Лунин, Н. Петров, А. Рославский-Петровский, С. Соловьёв) и народного творчества (П. Бессонов, А. Потебня, Н. Сумцов) в разные учебные курсы;

3) использование инновационных подходов в организации учебно-воспитательного процесса, а именно: эмоциональной насыщенности; неординарности подходов к постановке цели и задач занятия; педагогики сотворчества и сотрудничества: эстетической направленности и создания атмосферы высокой духовности в процессе обучения (А. Потебня, Е. Редин, Н. Сумцов) [7, 4].

В Харьковском университете особое место в формировании творческой активности, как составляющая и самостоятельное звено занимала практика. Четкая регламентация действий, поэтапность проведения распределения функциональных обязанностей с одной стороны, возможность проявления своего видения, высказывания собственного мнения, обязательное требование проявления авторских подходов к занятиям, с другой – удостоверенное четкое место в системе формирования творчества ставили педагогическую практику в ранг особого фактора, способствовавшего формированию творческой активности будущих учителей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Можно сделать вывод о том, что Харьковский университет был центром формирования творческой активности будущих учителей. Это достигалось путём создания творческой интеллектуальной атмосферы учебно-воспитательного процесса, чёткой организации учебно-познавательной деятельности студентов, научно-исследовательской работы на принципах активности и содружества, самостоятельной творческой деятельности, создания условий для реализации индивидуального стиля, самобытности преподавателя в реальной практике; учебно-методического обеспечения педагогического процесса высшей педагогической школы. Перспективой нашего дальнейшего

исследования является сравнение педагогических процессов, связанных с формированием творческой составляющей личности будущего учителя в других учебных заведениях Украины в данный период.

Список использованной литературы

1. Багалей Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). – Харьков, 1893–1898. – Т.1. (1802–1815). – 1204 столб.
2. Багалей Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (с1805 по 1905 гг.) / Багалей Д.И., Сумцов Н.Ф., Бузескул В.П. – Х.: Тип.ун-та, 1906. – 329 с.
3. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884г. (с 1884 по 1905 гг.) / Владислав Петрович Бузескул. –Харьков, 1905. – 112 с.
4. Вища освіта в Україні: навч. посіб. / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, Н.Ф. Степко та інш.; за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
5. Дем'яненко Н.М. Становлення та розвиток загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії вищої школи України XIX – XX ст. : автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 40 с.
6. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1891 год. Записка императорского Харьковского университета. – Х.: Тип.ун-та, 1892. – Кн.1. – Часть официальная.– 1892. – 184 с.
7. Пузырева Н.В. Теория и практика организации научно-исследовательской работы студентов (на материалах университетов Украины XIX века): дис. … канд. пед.наук: 13.00.01 / Н.В. Пузырева – Харьков, 2002. – 200 с.
8. Черніков С. Значення філософсько-педагогічної спадщини вітчизняної педагогіки кінця XIX – початку XX століття у вихованні духовності особистості майбутнього вчителя / С. Черніков // Освіта на Луганщині. – 2002. – № 1. – С. 20–23.

Ольга Радзієвська. Харківський університет як осередок формування творчої особистості вчителя (історико-педагогічний аспект).

В статті проаналізовано педагогічні процеси, пов'язані з формуванням творчої складової особистості майбутнього вчителя, які активно використовувалися при підготовці педагогів у Харківському університеті у другій половині XIX ст. - початку XX ст. У статті розглянуто форми та методи формування творчої активності майбутніх вчителів, розкрито їх значення при підготовці творчої особистості вчителя.

Ключові слова: *педагогічний досвід, творча активність, майбутній учитель, форми, методи, особистість.*

Olga Radzievskaya. Kharkov university as a center of formation of a teacher's creative personality (history and pedagogic aspect).

The author has analyzed the pedagogical processes connected with the formation of the creative component of a future teacher' personality, actively used in the preparation of teachers in Kharkov university in the second half of the XIX c. - the beginning of the XX c. Also the forms and methods of formation of future teachers' creative activity are examined, as well as the value in the preparation of a future teacher's creative personality is determined.

Keywords*: teaching experience, creative activity, future teacher, forms, methods, personality.*

УДК 371.14:374.71.233(477.87)

Ірина Розман

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПОДОРОЖІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена проблемам регіональних традицій професійного удосконалення учителів на Закарпатті у період між 1919 та 1938 роками. Обґрунтовано доцільність використання навчально-методичних екскурсій як потужного ресурсу вивчення європейського передового педагогічного досвіду та стимулу для покращення професійної діяльності вітчизняних вчителів. Встановлено, що подорожі забезпечували освітній, навчальний, виховний і розвивальний вплив на особистість педагога та його діяльність.

Ключові слова: *навчально-методичні подорожі, професійне удосконалення учителів, освітні регіональні традиції.*

Постановка проблеми. Політичний статус України, її вихід у європейський освітній простір, нові культурні реалії потребують змін у підходах до визначення джерел конкурентоздатності вітчизняної освіти. Ключова роль у системі освіти належить учителю, через його діяльність реалізується державна політики, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини, від нього залежить результат формування і розвитку молодого покоління. Суспільний розвиток визначає умови роботи вчителя та впливає не ефективність педагогічної діяльності. Щоб бути затребуваним на ринку надання освітніх послуг вчитель удосконалює рівень професійної майстерності. Задовольняти потреби суспільства і держави у висококваліфікованих фахівцях покликане професійне вдосконалення вчителів, яке вимагає безперервного пошуку нових рішень і освітніх можливостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Вимоги до вчителя з боку держави та суспільства закріплені на законодавчому рівні у ряді документів: Конституції України, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель», Національній доктрині розвитку освіти, відповідних актах Президента України та Кабінету Міністрів, постановах та розпорядженнях Міністерства науки та освіти України. Рекомендації практичної реалізації законодачої бази розкриті у положенні МОН України «Про організацію методичної роботи в системі освіти». Сьогодні існує чимало можливостей для професійного удосконалення вчителів. Потужним джерелом нових можливостей зростання вчителів є досягнення сучасної психолого-педагогічної науки. Нові форми організації підвищення професійності вчителів проаналізовано у наукових працях Ю. К. Бабанського, Н. П. Волкової, В. І. Кудзоєва, Т. С. Рабченюк та ін. Сприятливі умови для розвитку педагогічної творчості проаналізовані у роботах Т. О. Берсенєва, Л. Б. Білієнко, Н. В. Дудниченко, В. В. Загвязинський, С. П. Максимюк, Є. Г. Повар та ін. Наукові засади педагогічної майстерності обґрунтовані у науковому доробку І. П. Жерносек, В. Д. Зотова, І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Є. Остапчук, Н. М. Тарасевич та ін. Проблеми передового педагогічного досвіду, його вивчення та використовування у післядипломній освіті педагогів відображені у працях Ю. К. Бабанського, М. Б. Євтуха, В. І. Журавльова, Л. Л. Момот, Я. С. Турбовського, О. М. Шиліної та ін. Готовність педагога до впровадження інноваційних освітніх технологій вивчали С. С. Вітвицька, І. М. Дичківська, Н. М. Заячківська, О. В. Зубенко, С. О. Сисоєва, Н. О. Корсунська, О. М. Пехота, В. В. Химинець, В. Ю. Стрельніков та ін. Не зважаючи на багатовекторність пошуків сучасних науковців ефективних шляхів професійної підготовки та удосконалення педагогічних кадрів на сьогодні не подолано вплив негативних чинників, що спричиняють відплив висококваліфікованих працівників освіти до інших сфер. З кожним роком стає відчутнішою нестача вчителів, вихователів, викладачів, майстрів виробничого навчання та інших педагогічних працівників. Професія вчителя втрачає престиж, збільшується невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом педагога [1].

Враховуючи важливість вирішення проблем успішної професійної реалізації вчителя, науковий інтерес становить аналіз історико-педагогічних джерел щодо можливостей творчого використання здобутків процесу удосконалення вчительських кадрів у різні історичні періоди з урахуванням регіональних особливостей України. У цьому контексті доцільним вважаємо виявлення прогностичних можливостей традицій розвитку у процесі професійної педагогічної діяльності, формування здатності до адаптації у швидкозмінних суспільних умовах, вдосконалення і підвищення професійної майстерності, активізації творчого потенціалу вчителя у Закарпатті в чехословацький період.

Мета статті – аналіз специфіки навчально-методичних подорожей вчителів у Закарпатті (1919 – 1938 рр.).

Виклад основного матеріалу. Період з 1919 р. по 1938 р. у Закарпатті визначається перебуванням регіону в складі Чехословацької республіки під офіційною назвою Підкарпатська Русь на засадах автономії, яка міжнародно-правно оформлена на Празькій мирній конференції Сен-Жерменським договором. Тогочасні культурно-історичні процеси у Закарпатті певною мірою були схожі на сучасний етап розвитку України зміною державної освітньої політики, впровадженням творчих підходів до форм і методів педагогічної діяльності, варіативних навчально-виховних технологій, тісною міжнародною співпрацею, утвердженням демократичних традицій в освіті.

У цьому зв'язку науковий інтерес викликають явища, які забезпечували освітній, навчальний, виховний і розвивальний вплив на особистість педагога та його діяльність. Визначальний вплив на освітні процеси та явища мала політика чехословацького уряду, яка проявлялася у демократичному управлінні освітою Підкарпатської Русі. Право на освіту на засадах рівності усім громадянам без жодних обмежень гарантовано Конституцією Чехословацької республіки (1920 р.). Сприяння з боку держави призвело до швидкого розвитку регіональної системи освіти, її модернізацію та орієнтацію на соціальне замовлення суспільства нового типу. Важливе значення мало збільшення участі громади в освітніх процесах та усвідомлення підкарпатським суспільством потреби у нових освічених вчителях. Так, викристалізовані в умовах суспільно-економічних реформ вимоги суспільства до вчителя зумовили необхідність професійного вдосконалення педагогів.

Аналіз джерельної бази вказує на те, що поширення набув такий феномен професійного удосконалення вчителів у Підкарпатській Русі як навчально-методичні подорожі до більш розвинених регіонів Чехословацької Республіки, скажімо до Чехії, Словакії, Моравії, тощо. Наприкдад, у квітні 1922 р. близько 30 молодих вчителів із Підкарпатської Русі було відряджено до чеських шкіл різних шкільних округів. На період відрядження за вчителем зберігалась заробітна плата та видавались державні кошти на витрати у розмірі 1500 Ч.кр. До одного шкільного округу було прикріплено двоє, троє вчителів. Метою їх перебування у чеських закладах було вивчення певних напрямків діяльності чеського шкільництва. Кожен учасник екскурсії зобов'язувався вести «щоденник студійної дороги», який затверджували вчитель та директор школи із приймаючої сторони. У щоденнику занотовували виконання поставлених завдань:

1. Ознайомитись із територією школи, планом шкільного приміщення, розташуванням класів, кабінетів, учительської, шкільної адміністрації, гімнастичного залу, шкільних гуртожитків, вбиралень, господарських приміщень, шкільної ділянки та шкільного подвір'я, елементів декору, тощо. З'ясувати способи утримання і обслуговування шкільного господарства.

2. Вивчити систему управління навчальним закладом: склад та обов'язки шкільної адміністрації, які види документації ведуться шкільною адміністрацією та кожним вчителем, яким чином облікують відвідування та навчання, рух учнів, свідоцтва про закінчення освіти, їх класифікація, шкільний архів, педагогічні засідання та наради, внутрішкільне керівництво та розподіл обов'язків, особливості шкільної статистики та видатків на потреби школи, тощо.

3. Зробити опис розкладу навчання для різних типів шкіл, переписати окремі навчальні плани та програми. Ознайомитись із підходами до розподілу учнів по класах та роках навчання. Конспектування відвіданих навчально-виховних занять. При опрацюванні природознавства або ручної праці зарисовка схем або малюнків. Розроблення детального конспекту проведених занять та затвердження його у вчителя класу та адміністрації школи. Щоденно 3 години самостійно опрацьовувати методичну літературу. Скласти список опрацьованої літератури. Відвідати бібліотеку. Виписати книги, які підходять для навчання підкарпатських

дітей. Підготувати опис підручників для різних типів шкіл, які використовують для навчання вчителі та учні. Розглянути підручники написані шкільними вчителями та виділити участь учнів у цьому процесі. Скласти перелік засобів навчання за окремими предметами. З'ясувати механізм забезпечення вчителів та дітей навчальними засобами. Вивчити стан відвідування школи, матеріально-технічне забезпечення, зовнішній вигляд, успішність у навчанні, інтереси, захоплення, участь у позашкільних дитячих об'єднаннях, тощо. Щодо вчителя з'ясувати народопросвітницьку діяльність, роботу з батьками учнів, участь у вчительських організаціях та зібраннях, як працює над самоосвітою, курси, які нагороди отримав.

Після завершення екскурсії кожен вчитель був зобов'язаний подати звіт обсягом не менше 6 сторінок із висвітленням виконаних завдань та підготувати одну або кілька методичних розробок із навчальної або виховної роботи. Репрезентація короткого опису навчальної подорожі на сторінках педагогічної періодики забезпечувала інформування усіх інших вчителів [4].

Кількість вчителів бажаючих ознайомитись із досвідом роботи колег практично щорічно зростала. Так, вже на наступні літні канікули подали заявки про участь у методичних екскурсіях 147 підкарпаторуських вчителів. Усі бажаючі були розділені на 7 груп і в період з 5 травня по 16 червня 1924 р. направлені у навчальну подорож до Праги [2]. Навчально-методичну подорож здійснили 12 вчителів горожанських шкіл. Ознайомились із педагогічним досвідом учителів навчальних закладів Чехії з 16 по 25 травня 1927 р., а з 17 травня до 4 червня - у Моравії [3].

Еволюція вимог до професіоналізму та особистих якостей вчителя у підкарпатському суспільстві вплинула на зміну мети студійних подорожей до європейських навчальних закладів. У постановці та вирішенні завдань методичних поїздок проявляються ознаки ініціативності та творчої самостійності. На увагу заслуговує звіт про відрядження до Югославії підкарпатського вчителя П. Стегури. Подорож відбулася влітку, а саме в липні 1931 року. До програми студій вчитель запланував вивчення викладання двох предметів у початковій школі – письма та малювання, а також вивчення досвіду реформ початкової освіти в різних регіонах Югославії. Міністерство освіти Югославії надало П. Стегурі дозвіл за власний розсуд вибрати школи для ознайомлення із організацією їх діяльності. Передметом ознайомлення була видавнича діяльність місцевих педагогічних періодичних видань «Народна Просвіта», «Учитель», «Передавач» щодо роботи вчительських організацій в Югославії.

Готовність до професійної трансформації соціокультурного досвіду педагога виявилась у дослідженні культурних особливостей місцевого населення. П. Стегура приходить до висновку про схожість історичного розвитку сербів, хорватів, словенців та підкарпатців, які пройшли спільний шлях боротьби за демократичні цінності. Педагогічні спостереження вказують на взаємозумовленість між результатами темпів формування системи освіти та рівнем методичного супроводу навчально-виховного процесу в освітніх закладах Югославії. Позитивні зміни, які відбулися у югославському шкільництві після Першої світової війни викликають у педагога бажання до детального вивчення педагогічного досвіду колег.

Вивчення процесуальних компонентів педагогічної діяльності югославських вчителів реалізувалось у методиці викладання письма. Зацікавлення викликала організація навчання за зошитами з друкованою основою. Навчальна програма предмету укладена із змістом підручника за авторством В. Петковича «Методика каліграфічного письма в основній школі» виданим у Бєлграді в 1925 році. У відповідності до змістового наповнення підручника розроблено спеціальні зошити із друкованою основою та на державному рівні забезпечено ними учнів перших класів. Порівнюючи власну методику навчання письму та зміст описаних навчальних посібників П. Стегура приходить до неочікуваного висновку, що методика викладання предмету «письмо» у початкових школах Підкарпатської Русі є більш прогресивною, що аргументується переобтяженістю підготовчих вправ: у повітрі, на дошці, обведення, тренування та письмо в зошитах із спеціальною сіткою. На думку підкарпатського вчителя надмірність підготовчих вправ до письма призводять до затягування процесу навчання. Свої висновки він підкріплює ідеями А. Песталоцці про важливість у навчанні дітей проявів ініціативності і самостійності. Такий підхід вчителя пояснюється переконанням, що «треба учеников научити читко, ясно и по можливости скоро писати»[5, с. 54].

Характерними ознаками методики навчання малюванню у югославських педагогів був великий арсенал професійної літератури, включаючи статті у вищенаведених періодичних виданнях про новітні напрями образотворчого мистецтва та методики рисування. Методичні основи забезпечувались підручником «Методика за временного наставленія малювання» за авторством професора рисування В. Стевановича (Бєлград, 1923 р.).

Важливим аспектом професійних інтересів підкарпатських вчителів була реалізація можливостей освіти як соціального інституту. Тому наступним етапом у вивченні досвіду югославських колег стала соціальна складова шкільництва, матеріальна допомога при навчанні, забезпечення засобами навчання. закупівля нового навчального обладнання та поповнення бібліотечних фондів навчальних закладів, створення організацій та фондів для підтримки учнів, залучення батьків та громади до підтримки освіти, тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вищенаведене дає нам підстави зробити низку висновків. Популярною формою професійного удосконалення, формування нових професійних якостей вчителів у Закарпатті в період 1919–1939 рр. були студійні подорожі. В умовах демократичного керівництва держава створила умови для професійного удосконалення спеціалістів, надавала можливість підвищувати професійні знання у відповідності із особистими інтересами і світовими педагогічними тенденціями. Організаційно-дидактичні завдання подорожей еволюціонували від пасивного спостереження та виконання попередньо визначеного плану подорожі до індивідуалізованого для кожного педагога вибору напрямків методичних навчань, який передбачав творчу ініціативу вчителя. Таким чином надавалась можливість ознайомитись із позитивними досягненнями в галузі освіти більш розвинутих європейських регіонів та адаптувати передовий педагогічний досвід у практику власної роботи. Порівняння рівня професійного розвитку європейських педагогів та власних результатів стимулювало процес пошуку ефективних шляхів теоретичної та практичної підготовки, накреслення власної стратегії професійного удосконалення.

Отже, навчально-методичні екскурсії можна розглядати як потужний засіб для ознайомлення з європейським передовим педагогічним досвідом та стимул для покращення професійної діяльності вітчизняних вчителів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Надалі, вважаємо, варто досліджувати: педагогічні умови адаптації до життя у полікультурному суспільстві, порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду післядипломної освіти педагогів, тощо.

Список використаних джерел

1. Державна програма «Вчитель». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:/www. n7eara.bl3301. live-filestore.com>. – Загол з екр. – Мова укр.
2. На екскурсії до Чехії і Словаччини // Учитель. – 1924. – Р. V. – Ч. 7 – 8. – С. 138
3. Студійна дорога // Подкарпатська Русь. – 1927. – Рочник IV. – Ч. 4. – С. 94.
4. Студійна дорога до Чехії // Учитель. – 1922. – Р. VI. – Ч. н.з . – С. 22 – 24.
5. Студійна подорож до Югославії / П.Стегура // Учитель. – 1932. – Рочник XIII. – Ч. 2 . – С. – 53–60.

Ирина Розман. Учебно – методические экскурсии: историко – педагогический аспект.

Статья посвящена проблемам региональных традиций профессионального совершенствования учителей Закарпатья в период между 1919 по 1938 годы. Обоснована целесообразность использования учебно-методических экскурсий как мощного ресурса изучения европейского передового педагогического опыта и стимула для улучшения профессиональной деятельности отечественных учителей. Установлено, что путешествия обеспечивали образовательное, учебное, воспитательное и развивающее влияние на личность педагога и его деятельность.

Ключевые слова: *учебно-методические путешествия, профессиональное совершенствование учителей, образовательные региональные традиции.*

Iryna Rozman. Educational excursions: the historical and pedagogical aspects.

This article is devoted to the problems of regional traditions of the professional improvement of teachers in Transcarpathia in the period between 1919 and 1938 years. The usefulness of using of the teaching excursions as a powerful resourse of the learning of the European advanced pedagogical experience and an incentive of improvement of the teaching of the teachers are justified in the article. It was established that the excursions provided educational, training impact on the teacher's personality and its activities.

Keywords: *teaching excursions, teacher's professional development, educational regional traditions.*

ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ

Мирослава Бабинець
Анна Борейчук
Вікторія Гришко
Оксана Довгей, Володимир Староста
Ірина Драч
Олена Карбованец, Наталія Куруц
Любов Клюй
Ольга Кобрій
Валерій Крівцов
Наталія Макогончук
Уляна Михайлишин
Ольга Патієвич
Ірина Савка
Валентина Сокаль
Світлана Тунтуєва
Світлана Шумовецька, Ірина Снісар
Тамара Шевчук
Ольга Якимович
Тетяна Якимович

УДК 378.147:81

Мирослава Бабинець

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ КОНЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ

Стаття присвячена розгляду питань іншомовної підготовки майбутніх фахівців менеджменту. Наголошується на важливості використання технології концентрованого навчання у підготовці до іншомовного спілкування. Проаналізовано психологічні засади технології концентрованого навчання.

***Ключові слова**: менеджер, іншомовне спілкування, технологія концентрованого навчання.*

Постановка проблеми. Розширення міжнародних зв'язків України і поглиблення євроінтеграційних процесів зумовлює підвищення вимог до професійної підготовки вітчизняних фахівців. Для успішного розвитку економіки і забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку потрібні працівники, які мають високий рівень фахової підготовки і володіють вмінням іншомовного особистісного і ділового спілкування, міжкультурної взаємодії. Тому формування навичок іншомовного ділового спілкування є невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема менеджерів, яким найчастіше доводиться працювати в умовах міжнародному економічному просторі.

Професія менеджера ставить багато різних вимог до фахівців. Проте незаперечним є факт, коли успішний менеджмент обов'язково передбачає використання вмінь ділової комунікації (проведення ділових бесід, переговорів, зустрічей, дискусій, телефонних розмов, ведення ділової кореспонденції тощо), в тому числі й на іноземній мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років вітчизняні вчені (Б. Андрушкін, І. Кулініч, Л. Орбан-Лембрик, Я.Стрельчук, Ф.Хміль та інші) інтенсивно працюють над дослідженням різних аспектів менеджменту, проте вважаємо, що особливості комунікативних процесів у менеджменті поки що не розкриті науковцями в достатній мірі. Що стосується питань підготовки майбутніх менеджерів до іншомовного ділового спілкування, вони залишаються не дослідженими. Деякі загальні аспекти підготовки фахівців в контексті вивчення іноземної мови частково розглядають у своїх працях Н. Бідюк, А. Бичок, О. Канюк, І. Ключковська, І. Кухта, Л. Клочко, Л. Морська, Л. Нагорнюк, Н. Микитенко, Н. Соболь, Л. Цвяк та ін. Мало уваги приділено дослідженням, присвяченим аналізу технологій іншомовної підготовки.

Мета статті – проаналізувати психологічні засади технології концентрованого навчання в іншомовній підготовці майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх менеджерів до іншомовного ділового спілкування в значній мірі залежить від ефективного використання навчальних технологій. Вважаємо, що технологія концентрованого навчання є однією з найбільш ефективних педагогічних технологій у плані завдань підготовки майбутніх менеджерів до іншомовного професійного спілкування.

Сам термін «концентрація» в перекладі з латинської мови означає зосередження, накопичення. Що стосується терміну «технологія концентрованого навчання», то зазвичай його тлумачать як особливу технологію організації навчального процесу, при якій увага педагогів і учнів зосереджується на вивченні одного предмета за рахунок скорочення дисциплін, що вивчаються одночасно, концентрації навчального матеріалу на певному відрізку часу, структурування змісту в блоки, активізації пізнавальних сил учнів [2, с.190].

Відзначимо, що ідеї концентрованого навчання не є новими в психолого-педагогічній науці, хоч і не здобули на сьогоднішній день значного поширення в навчальному процесі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що технологія концентрованого навчання базується на теоретичних положеннях нейрофізіології, психології (П.Анохін, І.Сєченов, О.Ухтомський), зокрема, дуже важливим є положення про те, що в основі всіх психічних процесів лежать фізіологічні механізми діяльності мозку. Таким чином, знання фізіології вищої нервової діяльності дозволяє не тільки пояснити механізми пізнавальних процесів, але й свідомо і цілеспрямовано керувати цими процесами.

Відомо, що в корі головного мозку людини під час інтенсивної розумової діяльності, яка вимагає максимальної зосередженості, уважності, формується осередок оптимального збудження і осередок домінантного збудження.

Згідно з вченням О. Ухтомського, завдяки домінанті, «нервові ресурси в оптимальних умовах зростають, а не зменшуються і виснажуються», але при цьому велике значення має тривалість зовнішніх впливів, які викликають збудження [4, с.86].

Як панівний осередок збудження домінанта накопичує імпульси, які йдуть в нервову систему і одночасно придушує активність інших центрів. Для домінанти характерна інертність, тобто схильність підтримуватися і повторюватися, коли зовнішнє середовище змінилося і подразники, які колись викликали домінанту, більше не діють. Вчений також довів, що найбільш міцно запам'ятовується те, що пережито емоційно [4,с123].

Отже, звідси випливають такі важливі положення: краще запам'ятовується те, що вивчається під час інертності домінанти і те, що супроводжується емоційними переживаннями. Подальші дослідження дозволили виявити певні стадії розвитку домінант: виникнення інтересу; концентрація уваги; гальмування інших інтересів; насичення домінанти; поступове ослаблення. Одним з надзвичайно важливих відкриттів при спостереженні за чергуванням домінантних станів стала так звана «слідова екзальтація». Ученими було доведено, що слідом за втомою від перенасичення зазвичай наступає етап нового сильного припливу працездатності. І якщо нова порція завдань потрапляє саме на цей етап, людина зможе вирішити поставлені перед нею завдання дуже швидко і ефективно.

Таким чином, працездатність мозку може бути значно підвищена, якщо враховувати стан домінант, підтримувати природну допитливість.

Н. Пижуріна відзначає, що під час навчальної діяльності студентів «на фазі найвищого рівня домінанти доцільно читати дві лекції з одного предмета, тому що перехід до другого в цей час не буде продуктивним [1]. Можливо, автор має рацію, хоч, на нашу думку, це питання є дискусійним, оскільки активно сприймати впродовж 4 годин теоретичний матеріал з однієї проблеми досить складно. Це більше стосується проведення практичних занять, особливо з «Іноземної мови ділового спілкування», де використовуються різні методи і види роботи, студенти є активними співучасниками навчального процесу, вони менше втомлюються. Крім того, досвід нашої педагогічної роботи свідчить, що впродовж 1-2 годин неможливо, наприклад, ефективно провести ділову гру «Переговори». Це заняття вимагає не менше 4 годин, які передбачають підготовчий етап (ознайомлення студентів з вимогами і правилами проведення ділових переговорів, розподіл ролей, вибір теми тощо) і основний етап – власне проведення самої ділової гри, а також підведення підсумків.

Опираючись на вчення О.Ухтомського, сучасні дослідники концентрованого навчання вважають, що для нормального функціонування мозку центри домінанти і центри збудження повинні переміщатися в мозку. Таким чином буде реалізовуватися закон оптимізації інформації (уникнення її надлишку) і підтримуватися високий рівень працездатності організму. На думку М.Щетиніна, найбільш сприятливим з точки зору оптимального рівня працездатності, підтримки високого тонусу нервової системи буде переміщення домінанти з однієї півкулі в іншу [5, с.150]. Оскільки функції лівої і правої півкулі різні, то доцільним буде чергування різних видів діяльності : вербально-знакових (ліва півкуля) і образно-емоційних (права півкуля). Це положення не відповідає традиційній класно-урочній, багатопредметній організації навчального процесу.

У пошуках психологічного обґрунтування ефективності концентрованого навчання ми звернулися до досліджень учених, присвячених вивченню деяких психічних процесів, які відіграють важливу роль у засвоєнні нової інформації (наприклад, увага, пам'ять).

Відомо, що в кожний момент життя на людину діє багато різних подразників (події, предмети, факти). Проте всіх їх осягнути увагою одночасно неможливо. Увага проявляється в зосередженості свідомості людини на певних об'єктах, внаслідок чого вони відображаються в мозку більш чітко, ніж інші. Як підкреслює Л.Столяренко, чим менше коло об'єктів, тим більшою може бути концентрація уваги [3,с.152]. Концентрація уваги забезпечує більш глибоке вивчення об'єктів.

Пам'ять є необхідною умовою отримання знань, формування умінь і навичок. Це форма психічного відображення, що проявляється у сприйманні інформації, її збереженні і відтворенні.

У психології добре відомими є дослідження Г.Ебінгауза, який довів, що значна частина інформації (до 60%) забувається впродовж перших годин її отримання., якщо нею активно не користуватися.

Л. Столяренко вважає, що для того, щоб уникнути швидкого забування необхідно: розуміння і осмислення інформації (механічно вивчена, але не усвідомлена інформація забувається швидше); повторення інформації.

Таким чином, можна зробити висновок, що саме концентроване навчання, завдяки більшій тривалості кожного заняття, найбільш повно враховує механізми психічних пізнавальних процесів.

Більшість сучасних дослідників (Г.Ібрагімов, Г.Клюєва, А.Остапенко, В.Розанов та ін.) до найбільш суттєвих ознак технології концентрованого навчання відносять: неперервність процесу пізнання і його цілісність; тривалість вивчення теми, що забезпечує міцне засвоєння нової інформації; скорочення кількості навчальних дисциплін, які одночасно вивчаються впродовж дня (тижня) і зосередження уваги студентів на одній темі чи предметові (так зване «занурення» в навчальний матеріал; варіативність і комплексність форм і методів навчання, адекватних меті і змісту навчального матеріалу; врахування особливостей динаміки працездатності студентів і викладачів; орієнтація навчального процесу на розвиток самостійності, відповідальності, творчої ініціативи і активності студентів, співпраці викладачів і студентів та ін.

Зауважимо, що орієнтація на розвиток самостійності і відповідальності, співпраця в процесі навчання мають принципове значення для будь-якої технології навчання, проте в умовах концентрованого навчання можливості реалізації цих вимог значно розширюються.

У науковій літературі розглядаються різні моделі концентрованого навчання, кожна з яких, на нашу думку, має позитивні риси і певні недоліки.

Так, перша модель передбачає вивчення тільки одного предмета впродовж певного періоду часу. Тривалість концентрованого вивчення предмета визначається при цьому особливостями змісту, засвоєння його студентами, загальною кількістю годин, відведених на вивчення окремого предмета тощо. Виокремлюють два варіанти реалізації цієї моделі. Суть першого варіанту полягає в неодноразовому зверненні впродовж навчального року до вивчення одного й того ж матеріалу, але кожного разу на новому рівні з більш глибоким проникненням в зміст. Така модель, очевидно, дозволяє в повній мірі урізноманітнювати форми і методи вивчення навчального матеріалу, забезпечити цілісність його засвоєння. Проте ця модель практично може використовуватися тільки стосовно вивчення якогось одного предмета і не може бути поширена на весь навчальний процес. Навчальні плани вищих навчальних закладів відзначаються багатопредметністю і передбачають різний обсяг годин на вивчення різних предметів. Отже, виникають труднощі організаційного характеру (розклад занять студентів, графік роботи викладачів тощо.) Другий варіант реалізації даної моделі концентрованого навчання полягає в одноразовому впродовж навчального року вивченні предмета. Тривалість концентрації зазвичай кілька тижнів при щоденному навантаженні до 6 академічних годин. Графік занять на рік при реалізації такого варіанту представляє обґрун-

товану послідовність дисциплін, які викладаються. Цей варіант навчання відзначається високим рівнем концентрації робочого часу і зусиль викладачів і студентів, вимагає високого рівня наукової і методичної підготовки викладачів. Недоліки даного варіанту полягають у складності структурування змісту навчального матеріалу, обґрунтуванні послідовності викладання дисциплін, складанні розкладу тощо.

Друга модель реалізації технології концентрованого навчання передбачає укрупнення одної організаційної одиниці – навчального дня з вивченням не більше однієї (двох) дисциплін. У рамках навчального тижня кількість навчальних дисциплін зберігається у відповідності з навчальним планом і графіком його проходження. Основною навчально-організаційною одиницею процесу навчання стає не одно заняття, а навчальний блок, який зазвичай включає чотири заняття по 45 хвилин, об'єднаних однією метою. Недоліком цієї моделі є досить тривалий інтервал між навчальними блоками. Цей недолік, на нашу думку, може бути нейтралізований завдяки самостійній роботі студентів, яка виконується між заняттями, а також за рахунок спеціальної побудови навчальних блоків, при якій відводиться час для актуалізації засвоєного студентами на попередньому занятті матеріалу.

Третя модель концентрованого навчання передбачає модульну організацію навчального процесу. Згідно цієї моделі, семестр ділиться на модулі (в залежності від кількості предметів навчального плану), впродовж яких концентровано вивчаються кілька дисциплін. Тривалість модуля залежить від обсягу годин, передбачених на вивчення дисципліни, і може продовжуватися 4-5 тижнів. Недоліком цієї моделі є труднощі формування модулів, послідовності їх вивчення, дотримання міжпредметних зв'язків. Крім того, дана модель може використовуватися тільки за участі всього педагогічного колективу, оскільки стосується викладання не тільки якоїсь однієї конкретної дисципліни.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і власний педагогічний досвід дозволяють нам стверджувати, що саме друга модель технології концентрованого навчання, яка полягає в укрупненні однієї організаційної одиниці – навчального дня і блочної організації навчального процесу, може бути найбільш оптимальною у формуванні умінь іншомовного ділового спілкування майбутніх менеджерів.

Відповідно до цієї моделі заняття з дисципліни «Ділова англійська мова» ставилися в розклад не менше 4-6 годин на тиждень, причому 4 години обов'язково в один день, що й було реалізовано нами в процесі експериментальної роботи. Таким чином, кількість годин в семестрі не змінювалася, тільки скорочувалася тривалість циклу. Не виникали особливі труднощі і при складанні розкладу. Як свідчать бесіди з викладачами інших дисциплін, така концентрація навчального часу не вплинула негативно на навчальний процес в цілому і не зумовила зниження якості вивчення студентами інших дисциплін.

В процесі експериментальної роботи навчальна діяльність студентів моделювалась переважно на основі блочної системи організації навчальних занять. Наприклад, у змістовому модулі «Влаштування на роботу» нами були виокремлені такі блоки, як «Вибір роботи» (інформація про різні вакансії в сфері туристичної індустрії та готельно-ресторанного бізнесу) і «Пошук роботи» (оголошення про роботу; реклама; рекомендації тим, хто шукає роботу). Змістовий модуль «Ділові зустрічі» включав 3 блоки занять: «Організація ділових зустрічей» (телефонні розмови; письмові домовленості; підготовка необхідної документації); «Проведення ділових зустрічей» (проведення ділових нарад, бесід, презентацій); «Ділові переговори» (стадії переговорів; стилі переговорного процесу; вимоги проксеміки).

Організаційна структура кожного навчального блока включала інваріантну і варіативну складові. Інваріантна частина передбачала проведення організаційного моменту, під час якого студенти знайомляться з метою, завданнями і планом вивчення всього блока; активізацію раніше вивченого матеріалу з використанням активних методів (комунікативні ігри, практичні завдання); самостійну роботу студентів, яка може бути індивідуальною, парною, груповою, при цьому викладач виконує роль консультанта; підведення підсумків заняття для здійснення аналізу роботи студентів, виявлення недоліків і визначення шляхів їх подолання.

Варіативна складова кожного блока змінюється в залежності від мети заняття і може включати: подачу нового матеріалу; його закріплення з використанням найрізноманітніших методів і засобів (перегляд навчального відеофільму, прослуховування аудіозапису, читання і переклад професійно-орієнтованих текстів, складання діалогів, рольові і ділові ігри); контроль засвоєних знань і сформованих умінь іншомовного ділового спілкування.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Використання технології концентрованого навчання в процесі формування умінь іншомовного ділового спілкування майбутніх менеджерів має певні переваги у порівнянні з використанням традиційних технологій: (створення умов для сприймання студентами логічно завершених, цілісних блоків навчального матеріалу, поглиблення знань у результаті їх закріплення; цілеспрямоване і систематичне використання в навчально-виховному процесі комплексу організаційних форм і методів навчання, зміна видів діяльності при вивченні однієї теми; наявність більших можливостей для диференціації та індивідуалізації навчального процесу, зв'язку навчання з життям; можливість повністю пов'язувати навчальну інформацію з майбутньою професійною діяльністю; концентрація уваги на вивченні предмета, створення установки на глибоке засвоєння навчального матеріалу впродовж навчального заняття; створення сприятливого психологічного клімату в умовах більш тривалої взаємодії суб'єктів навчального процесу; більш широкі можливості для реалізації виховних завдань; кращі можливості для формування саморефлексії, саморегуляції діяльності; створення умов для формування навичок співробітництва і ділового спілкування; можливість для викладача глибше вивчити індивідуальні особливості студентів, а для студентів – краще пізнати один одного; розширення можливостей для виявлення труднощів у навчанні, причин конфліктів; наявність оптимальних умов для оперативного контролю, своєчасної корекції змісту і методів навчання та ін.

Досвід нашої роботи засвідчив, що успішна реалізація технології концентрованого навчання можлива за умови дотримання певних вимог до навчальної діяльності викладача і студентів та організації процесу концентрованого навчання. Ці вимоги потребують подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Пижурина П. Ритмы познания / Н. Пижурина // Учительская газета. — 1997. — .№ 44. — С. 18.
2. Сигачёва Н.А. Подготовка будущих менеджеров к иноязычному деловому общению средствами концентрированного обучения : дисс… канд. пед. наук : 13.00.08 / Сигачёва Наталья Альбертовна. – М., 2007. – 168 с. — М.: Педагогика, 1986. — 171 с.
3. Столяренко Л. Д. Психология управления : учеб. пособие /Л.Д.Столяренко. — Ростов-н/Д: Феникс, 2005. — 512 с.
4. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский.— СПб.: Питер, 2002. — 448 с.
5. Шетинин М. П. Объять необъятное : записки педагога /М.П. Щетинин. —М.: Педагогика, 1986. —171 с.

Мирослава Бабинец. Психологические основы технологии концентрированного обучения в иноязычной подготовке менеджеров.

В статье рассматриваются вопросы иноязычной подготовки будущих менеджеров. Акцентируется внимание на важности использования технологии концентрированного обучения в подготовке к иноязычному общению. Анализируются психологические аспекты технологии концентрированного обучения.

Ключевые слова: *менеджер, иноязычное общение, технология концентрированного обучения.*

Miroslava Babynets. Psychological aspects of technology of concentrative education in foreign communication training of managers.

This article deals with the questions of formation of foreign business communication skills of future managers. The importance of technology of concentrative education in this process is underlined and psychological aspects of technology are analyzed.

Keywords: *manager, foreign communication, technology of concentrative education.*

УДК 37.091.212 : 47 96 : 37091.33-028.22

Анна Борейчук

ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ

У статті зроблено акцент на ролі та значенні впровадження ігрових форм та методів навчання у процес підготовки майбутніх юристів з метою формування у них інструментальних компетентностей. Автор аналізує вплив гри на розвиток кожної компетентності окремо, дає характеристику тим видам ігрових форм та методів, які найефективніше сприяють становленню особистості юриста в цілому.

***Ключові слова**: юрист, компетентнісний підхід, інструментальна компетентність, навчальний процес, ігрові форми та методи.*

Постановка проблеми. Одним із основних завдань сучасної державної освітньої політики стало приведення професійної підготовки майбутніх юристів до сучасних вимог, оскільки суспільству потрібні компетентні фахівці, які мають не тільки професійні знання, уміння та навички, але й можуть приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, схильні до співробітництва, вирізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності. Саме тому сучасним ВНЗ просто необхідно розробити новий зміст правових дисциплін шляхом створення нового покоління підручників, навчально-методичних посібників, дидактичних та інформаційних засобів та впровадження у практику освітньо-діяльнісних технологій навчання з метою формування та розвитку компетентного фахівця в галузі права.

Останнім часом у межах Болонського процесу розробляється методологія з настроювання систем вищої освіти, що спирається на принцип формулювання кваліфікацій кожного освітнього циклу у вигляді розвитку компетентностей. Загальні компетентності студентів науковці пропонують розділити на три групи: інструментальні, міжособистісні та системні [1, с. 27].

Серед перерахованих вище компетентностей у підготовці юристів вагоме місце займають інструментальні компетентності, адже вони дозволяють вирішувати складні нестандартні завдання, приймати конструктивні рішення і здійснювати аналіз і синтез інформації. Інструментальні компетентності повинні формуватися та розвиватися у студента впродовж усього його навчання у ВНЗ. Особливої уваги викладачу слід приділяти вибору форм та методів навчання, оскільки саме вдало організований навчальний процес – запорука успіху у формуванні компетентного фахівця. Протягом навчання на юридичних факультетах студенти часто стають учасниками ігрової діяльності (уявне розслідування злочину, імітація судового засідання, моделювання ситуації допиту, очної ставки, тощо). Саме тому ми можемо стверднo говорити про вагоме значення ігрових форм та методів у навчанні юристів та формуванні у них інструментальних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність компетентнісного підходу відображена в багатьох роботах дидактів Дж. Равена, Ю. Татура І. Зимньої, В. Краєвського, А. Кузнєцова, О. Лєбєдєва, А. Тряпіциної, А. Хуторського та ін. Особливості формування компетентностей майбутніх юристів досліджують І. Жукова (професійна компетенстість), Д. Демченко (професійна іншомовна компетентність), В. Гришко (базові компетентності), Н. Кожем'яко, О. Калита (комунікативна компетентність) тощо. Впровадженням у навчальний процес юристів ігрових форм та методів займаються Р. Хайрутдинова, Й. Хейзинга, С. Шмаков та ін. Проблема формування інструментальних компетентностей правника в цілому та за допомогою ігрових форм та методів зокрема, залишається на цей час недослідженою та потребує глибокого аналізу і вивчення.

Недостатня увага науковців до специфіки формування саме інструментальних компетентностей у процесі фахової підготовки студентів-юристів зумовила нагальність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати та дослідити роль і значення ігрових форм та методів у формуванні інструментальних компетентностей майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інструментальна компетентність» досить широке і визнається на сучасному етапі розвитку педагогіки досить неоднозначно. До інструментальних віднесено 10 компетентностей за допомогою методу анкетування у рамках «проекту TUNING»: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування; базові загальні знання; базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння; вміння управляти інформацією (здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел); здатність розв'язувати проблеми; здатність приймати рішення [1, с. 34].

Таким чином, пропонуємо таке визначення поняття інструментальні компетентності юриста – сукупність базових знань та умінь, що сприяють формуванню та розвитку усіх необхідних професійних якостей з подальшим їх запровадженням у практичній діяльності.

Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх юристів, озброєння їх потрібними знаннями і практичними навичками та формування у студентів інструментальних компетентностей є впровадження ігрових форм та методів навчання, оскільки гра є домінуючою освітньо-діяльнісною технологією у процесі фахової підготовки майбутнього юриста. Гра являє собою комплексну та багатофункціональну дію. У вигляді гри викладач може провести ціле заняття (наприклад, на лекційному чи на практичному занятті провести заздалегідь підготовлений зі студентами судовий процес), а може використати лише елементи гри (наприклад, на етапі вивчення нового матеріалу провести судові дебати або огляд місця події з метою подальшого їх обговорення тощо). Завдяки такій своїй особливості гра є незамінною складовою навчального процесу у ВНЗ.

Аналізуючи функціональні можливості різних видів діяльності, можна стверджувати, що гра сприяє розвитку пізнавальних можливостей студентів, стимулює творчі процеси їхньої діяльності, сприяє зняттю напруги, втоми, створює сприятливу атмосферу навчальної діяльності, активізує її. Під час гри студенти самостійно оволодівають знаннями та вміннями, у них формуються професійно значущі якості особистості.

Досвід педагогів свідчить, що ігрові технології допомагають студентам стати розкутішими, в них з'являється впевненість у собі. Потрапляючи в ситуації реального життя, ситуації успіху, які створюються з допомогою ігрових технологій, школярі краще засвоюють матеріал різної складності.

Більшості навчальних ігор притаманні такі риси: вільна розвивальна діяльність, яка відбувається лише за бажанням дитини, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не лише від результату (процедурне задоволення); творчий, значною мірою імпровізований, дуже активний характер цієї діяльності («поле творчості»); емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція і т. п. (чуттєва природа гри, «емоційне напруження»); наявність прямих чи опосередкованих правил, що відображають зміст гри, логічну і тимчасову послідовність її розвитку [3].

Під час підготовки майбутніх юристів, моделюючи життєві ситуації з допомогою гри, викладач допомагає студентові відчути себе у ролі судді, прокурора, експерта, потерпілого, таким чином, наближаючи навчання до реальності, вимагаючи від студентів взаємодії, ініціативності. Отже ігри дають змогу розвиватися таким професійним якостям майбутньої юридичної професії, як здатності працювати в команді; брати на себе відповідальність при вирішенні поставлених завдань; проявляти ініціативу; самостійно виявляти проблеми та знаходити шляхи їх вирішення; аналізувати ситуацію, застосовуючи набуті раніше знання; розвивати взаєморозуміння між учасниками гри [2, с. 11].

У працях відомого дослідника використання методів активного навчання В. Я. Платова доводиться, що при впровадженні гри у процес навчання застосовується близько 90% інфор-

мації, тоді як при простому лекційному викладанні – лише 20%.

Ігрові форми та методи, які використовуються при проведенні аудиторних занять, можуть бути спрямовані на розвиток та формування таких інструментальних компетентностей майбутніх юристів:

– базові загальні знання та базові знання з професії – у грі студент повинен оперувати основними термінами, орієнтуватися у чинному законодавстві, уміти довести або спростувати твердження з допомогою власних знань;

– письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою, знання другої мови, адже юрист – це оратор, котрий повинен уміти вільно розмовляти, будувати правильні речення, переконливо допитувати та виступати в суді, опрацьовувати законодавство не лише України, а й зарубіжжя;

– елементарні комп'ютерні вміння – при грі-розслідуванні злочину студент повинен вміти скласти фоторобот, опрацювати фотокарточки з місця події, зайти до бази даних та розбиратися в її роботі тощо;

– здатність до аналізу і синтезу та здатність до організації і планування –це основна мета використання ігрових форм та методів. При цьому важливо точно визначити, якому конкретно навику навчати. Це має як практичне значення (щоб гра не пройшла заради забави), так і організаційне (оскільки в залежності від запланованого навчального результату буде розроблена фабула, підібрані нормативні матеріали, визначені ролі, складено завдання для учасників та спостерігачів, визачено час для проведення гри, підготовлені запитання для отримання зворотного зв'язку). Основними учасниками гри є студенти, але для виконання окремих ролей (клієнтів, сторін в суді, обвинувачених, потерпілих) можуть бути запрошені також волонтери — студенти молодших курсів, прості громадяни, практикуючі юристи. Серйозний тренінг окремого навику передбачає проведення серії рольових ігор (зі зміною фабул, з поступовим ускладненням завдань);

– вміння управляти інформацією (здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел) — мета, яка прослідковується протягом усіх занять. Здійснюючи самооцінку, спостерігаючи та коментуючи дії своїх коллег, обробляючи отриману чи підібрану інформацію, учасники використовують найбільш ефективний метод власного навчання — навчання інших. А крім цього виробляються навики конструктивної критики, співпраці, які є надзвичайно необхідними для подальшої професійної кар'єри юристів;

– здатність розв'язувати проблеми та здатність приймати рішення — для цього в грі у ролі юриста виступає викладач чи запрошений практик (чи найбільш підготовлений студент, що застосовував навик на практиці), котрий спеціально під час рольової гри допускає типові помилки. Учасники повинні уважно спостерігати, розпізнавати їх і коментувати «непрофесійні» дії демонстратора, пропонуючи шляхи виправлення помилок; на початку навчання студентам пропонується взяти участь в простих іграх. І, відштовхуючись від спостережень, спланувати в подальшому заняття.

З метою формування інструментальних компетентностей у навчальний процес пропонується впроваджувати різні види гри. Досить широко нині використовуються рольові ігри, де учасникам пропонується «зіграти» іншу людину чи розіграти визначену проблемну ситуацію. Надзвичайно велике значення серед рольових ігор відводиться іграм, під час яких студенти на прикладі конкретних кримінальних та цивільних справ моделюють ситуацію подальшого їх розгляду і вирішення у відповідності із законом. Такі ігри називають судами, судовими процесами, судовими дебатами, тощо. Під час ділових ігор можуть відтворюватися засідання судів різних інстанцій у конкретних цивільних та кримінальних справах із архівів судів, проведення колегій прокуратури та ін. Цей метод навчання сприяє розвитку навиків ораторського мистецтва, правильного застосування діючого законодавства стосовно різних ситуацій. Студенти з особливою цікавістю ставляться до таких занять, а інколи активність в іграх проявляють навіть ті студенти, які до цього її не виявляли.

Одним із різновидів ігор, які можна застосовувати у навчальному процесі для студентів-юристів, є театралізована гра. Головний прийом театралізованої гри – інсценування, тоб-

то своєрідний «діловий театр», де розігрується будь-яка ситуація і вивчається поведінка людини у певних обставинах. Учасники гри мають мобілізувати свій досвід, зання та навички, вжитися в образ іншої особистоті, зрозуміти її, оцінити обставини, у яких відбувається дійство. Основне завдання такої гри – навчити студентів орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, враховувати власні можливості та можливості своїх одногрупників, вміти впливати на перебіг подій з допомогою власних знань та здібностей.

Цікаво, що такі ігри можна використовувати не лише у викладанні галузевих дисциплін («Цивільний процес», «Кримінальний процес тощо), а й у ході вивчення спеціальних юридичних чи дисциплін, які вивчаються для загального розвитку [2, с. 17]. Наприклад, під час вивчення курсу «Основи римського приватного права» (вистава про те, як змінюється правове становище особи, коли вона потрапляє в рабство, як змінюється становище жінки, коли вона виходить заміж тощо), «Історія України» (вистава про діяльність Гетьманату чи суспільно-політичний лад у козаків) тощо. Такі заняття можна проводити, вивчаючи правовий розвиток та історію однієї події або цілої епохи.

Окрім запропонованих ділових ігор, у підготовці юристів можна використовувати такі ділові ігри, як подорожі (екскурсії). Такі ігри можна проводити як уявні на заняттях безпосередньо та здійснювати реальні подорожі за рахунок практичних занять, так звані виїзні практичні заняття. Виїзні подорожі можна проводити у СІЗО, на місця скоєння злочину, у морги, на відкриті судові засідання з розгляду конкретних цивільних та кримінальних справ з широким їх обговоренням на наступних заняттях. При цьому студентам може доручатися підготовка промови прокурора та захисника в судових дебатах, складання проектів судових рішень з конкретних питань, що виникають під час і після закінчення судового розгляду, що розвиває творчий підхід до вивчення дисципліни. Для студентів менших курсів доречні будуть заняття-уявні подорожі.

Гра-подорож – це діяльність, яка вимагає пошуку різних шляхів розв'язання незвичайних ситуацій: і запрограмованих, і таких, що виникають несподівано. А також розвиває спостережливість, уяву. Тут кожен студент відчуває себе головним героєм. Організувати навчальний процес викладач повинен так, щоб студенти вільно могли створити уявну ситуацію у будь-якому місці, у будь-який час. Тут буде у нагоді використання наочності різних видів: плакатів, репродукцій картин, карт, архівних документів, фотокарток з місця події, закони та підзаконні акти тощо. Наприклад, студенти можуть уявити себе у ролі Пилипа Орлика і внести зміни до його Конституції, аналізуючи власну позицію. Можна уявити себе учасником розслідування, яке було здійснено Службою безпеки України щодо кримінальної справи, порушеної за фактом вчинення геноциду в Україні у 1932-1933 роках відносно Й. В. Сталіна, В. М. Молотова, Л. М. Кагановича, П. П. Постишева, С. В. Косіора, В. Я. Чубаря і М. М. Хатаєвича від 13 січня 2013 р. та запропонувати власні аргументи на захист або звинувачення цих осіб та внести власні зміни до Постанови Апеляційного суду м. Києва про кваліфікацію злочину «Геноциду» або аргументувати позицію підтримки висунутого в Постанові твердження тощо. Студент, відчуваючи себе активним учасником процесу, зможе теоретичні знання опанувати на практиці.

Впровадження ігрових форм та методів на заняттях з метою формування інструментальних компетентностей у майбутніх юристів дають змогу формувати знання, вміння самостійної роботи, професійні уміння і навички студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності; допомагають учасникам гри бути причетними до функціонування системи, що допомагає тому, хто навчається, ясніше побачити цілісність процесу майбутньої професійної діяльності, краще зрозуміти зміст навчання, побачити свої помилки та оцінити досягнення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, методика впровадження ігрових форм та методів навчання у процес підготовки майбутніх юристів з метою формування інструментальних компетентностей стає все більше поширеною та популярною. Найчастіше використовується гра для підготовки юристів у вигляді змодельованого судового процесу як форми проведення заняття або як самостійного заходу (чи змагання). Найбільш доцільним є

проведення таких ігор з процесуальних галузей права. Сучасним науковцям слід приділяти більше уваги дослідженню впливу гри на формування особистості юриста в цілому, адже саме завдяки унікальності вона сприяє активізації навчальної діяльності, самостійної роботи, посилює інтерес до обраної професії, заохочує студента до навчання, розвиває мислення та комунікативні здібності. А саме це і є основним у процесі формування інструментальних компетентностей майбутніх юристів.

Список використаних джерел

1. Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів, 2014. – 168 с.
2. Хайрутдинова Р.Р.Учебные деловые игры в процессе профессиональной подготовки будущих юристов / Р.Р. Хайрутдинова // Молодежь, бизнес, социум: тенденции взаимодействия: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ч. II. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления ТИСБИ», 2011. – С.202-208.
3. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. С. А. Шмакова– М.: Новая школа, 2004(1994). – (240) с

Анна Борейчук. Формирование инструментальных компетенций студентов-юристов с помощью игровых форм и методов.

В статье сделан акцент на роли и значении внедрения игровых форм и методов обучения в процесс подготовки будущих юристов с целью формирования у них инструментальных компетенций. Автор анализирует влияние игры на развитие каждой компетентности отдельно, дает характеристику тем видам игровых форм и методов, которые наиболее эффективно способствуют становлению личности юриста в целом.

***Ключевые слова**: юрист, компетентностный подход, инструментальная компетентность, учебный процесс, игровые формы и методы.*

Anna Boreychuk. Formation of instrumental competence law students using game forms and methods.

The article focuses on the role and importance of the introduction of gaming forms and teaching methods in the training of future lawyers to form their instrumental competencies. The author examines the impact of games on the development of each competency separately, characterizes those kinds of gaming forms and methods that effectively contribute to the formation of personality attorney general.

***Keywords**: lawyer, competence approach, instrumental competence, learning process, play forms and methods.*

УДК 37.091.212 : 37.046.16

Вікторія Гришко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИКО-ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті проаналізовано особливості формування базових компетентностей майбутніх правознавців у процесі вивчення історико-правових дисциплін сучасних ВНЗ. Автор акцентує увагу на той факт, що для підготовки юристів у ВНЗ немає розроблених та затверджених єдиних державних стандартів вищої освіти, що створює проблеми при розробці навчальних планів та навчально-методичних комплексів. Під час вивчення історико-правових дисциплін у студентів автор доводить, що у майбутніх правознавців формуються такі базові компетентності як навчальна, інформаційна, етична, комунікативна, соціальна. У статті запропоновано систему завдань, спрямовану на формування базових компетентностей та охарактеризовано умови, які створюють для проведення практичних занять.

***Ключові слова**: студент, юрист, правознавець, базові компетентності, державні стандарти вищої освіти, навчальний план, навчально-методичний комплекс, система завдань.*

Постановка проблеми. Сучасні політичні та економічні події в Україні зумовлюють формування нових, більш поліфункціональних вимог до компетентності сучасних фахівців; переосмислення процесу їх професійної підготовки та її відповідності реаліям сьогодення. Випускники вищих навчальних закладів повинні не тільки вміти використовувати власні знання, а й бути готовими змінюватися й адаптуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти, швидко приймати рішення та навчатися протягом життя, робити висновки з історичного досвіду, аналізувати помилки історії та намагатися подолати їх наслідки сьогодні.

Стратегічні завдання та вимоги щодо рівня професійної підготовки майбутніх фахівців визначені у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та основних засадах розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»), в якій зазначено, що більшість складових професійної компетентності майбутнього фахівця формуються і розвиваються в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Важливе місце в цьому процесі посідають базові (ключові, універсальні, метапредметні, міждисциплінарні) компетентні особистості, яким відведено провідну роль у вирішенні різнопланових особистісних і професійних проблем. Саме тому у сучасних вищих навчальних закладах необхідно створювати умови для розвитку базової компетентності майбутнього правознавця та посилити значну увагу на вивчення дисциплін історико-правового спрямування, оскільки саме в процесі їх вивчення відбувається розвиток інтересу студентів що таких науковців:до обраної професії, знайомство з основними термінами та поняттями, державо- та правотворчими процесами в Україні та світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування компетентностей юриста стали об’єктом дослідження таких науковців: Н. Кожем’яко, А. Білоножко, Г. Бояринцевої, Н. Івакіної, М. Ковальова, В. Савіщенко, В. Ситяніна, А. Солодухина, Й. Солодухи, О. Уваркіної, А. Хуторського, І. Зимньої та ін. Педагогічні, організаційні та дидактичні умови навчально-виховного процесу юридичного вищого навчального закладу досліджують О. Василенко, М. Городиський, В. Рижиков, В. Тюріна, О. Тюрін та ін.

Проблема формування базових компетентностей майбутніх юристів саме у процесі вивчення історико-правових дисциплін – питання складне та потребує детального вивчення і вирішення. Історія – наука, без якої неможливе знання юриспруденції, оскільки державо- та правотворчі процеси

зароджувалися та розвивалися в історичному контексті і без достатньої бази історичних знань та вмінь не може сформуватися свідома, розумна, інтелектуальна, висококваліфікована особистість майбутнього юриста. Базові ж компетентності правознавця починають формуватися саме в процесі опанування історико-правовими дисциплінами, що посилює увагу педагогів до їх вивчення.

Мета статті – проаналізувати особливості формування та розвитку базових компетентностей майбутніх правознавців у процесі вивчення історико-правових дисциплін у сучасному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. З метою формування базових компетентностей майбутніх правознавців у вищій школі вносяться суттєві зміни до змісту навчання, вводяться нові та удосконалюються старі форми й методи організації навчального процесу, вносяться корективи до структури навчальних занять.

У процесі підготовки юристів викладається близько 50 дисциплін юридично-правового напряму. Також обов'язковим є вивчення іноземної мови, дисциплін економічного спрямування та циклу гуманітарних дисциплін для формування загальної підготовки сучасного фахівця-юриста. Якщо ж розглянути весь цикл підготовки юриста-правознавця, то він складається з гуманітарного, соціально-економічного, природничо- наукового, професійного і практичного блоків, а також практичного навчання.

Базові компетентності починають формуватися вже на першому курсі, де студенти опановують навчальні дисципліни всіх циклів навчального плану, що створює безліч проблем до адаптації першокурсників та стимулюванні їх навчальної діяльності.

Фундаментальне значення у підготовці сучасного фахівця-правника має система знань історико-правового спрямування, складові якої забезпечують наукове підґрунтя, методологічну базу та фаховий інструментарій для вивчення галузевих і міжгалузевих напрямів юриспруденції та підготовки фахівця-правника. Саме суспільно-історична практика породжує об'єкт пізнання, висуває його на перший план для подальшого теоретичного осмислення, зокрема проблеми джерел права, діалектики правової діяльності та правових відносин як форми і результату цього різновиду соціальної діяльності.

Статус історії серед інших наук останнім часом помітно зріс у зв'язку з світовою демократизацією та глобалізацією, вона стала більш затребуваною у справах наукового прогнозування майбутнього, методик транзитології та інтеграції тощо [2, с. 12].

З метою визначити ставлення сучасних студентів до вивчення історико-правових дисциплін та значення історії для майбутніх правознавців ми провели опитування у студентів 1-го та 2-го курсів Навчально-наукового інституту права Національного університету водного господарства та природокористування. Опитування показало, що 72 % студентів вважають історію фундаментальною наукою для юриста, а вивчення історико-правових дисциплін, зокрема курсу «Історія держави і права України» є для них цікавою та пізнавальною справою. Особливо ці студенти відзначили заняття, що проходять у музеях, архівах та виявили бажання частіше аналізувати нормативно-правові акти минулих років, особливо в оригіналах.

21% опитаних студентів вважають, що історія – це не предмет обов'язкового вивчення, оскільки вони її вивчали у школі, а вивчати історико-правові дисциплін їм легше у вигляді перегляду та аналізу документальних фільмів, оскільки на слух таку велику кількість інформації їм важко сприймати та аналізувати.

7% опитаних студентів наголосили на тому, що історія для юриста немає ніякого значення, оскільки ми живемо сьогодні, а «минуле тільки засмічує їм пам'ять». Вивчення історико-правових дисциплін для цих студентів – марна справа і їм однаково як, де і коли ці заняття проходять.

Проведене опитування свідчить про те, що більшість студентів віддають перевагу вивченню історії та усвідомлюють її значення для формування власної професійної позиції, проте є частина студентів, котрі або не зацікавлені у вивчені даних предметів через власну байдужість, або через недосконаліть педагогічної майстерності викладачів чи умов навчання.

Оскільки базові компетентності майбутніх юристів, проявляючись у будь-яких умовах і на різних рівнях професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості, яка не лише володіє виключно теоретичними знаннями, але й здатна гнучко перебудовувати напрям, зміст, форми та

види власної професійної діяльності, то виникає необхідність формування базових компетентностей у майбутніх фахівців у процесі вивчення саме історико-правових дисциплін. Юрист-професіонал у майбутньому – це особистість студента, яка наполегливо працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідні для професійної діяльності знання, уміння і навички, критично мислити, здатна активно й творчо діяти. Їй притаманна стійка система мотивів і потреб щодо соціалізації, гнучкої адаптації до мінливих умов професійної діяльності та сьогодення. Такий фахівець повинен уміти сам та навчити інших творчо засвоювати знання й застосовувати їх у конкретних навчальних та життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, оволодіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки [3].

Отже, сучасна професійна підготовка фахівців з права, які повинні вміти організовувати ефективне функціонування юридичної системи, здійснювати оптимальне керування процесами узгодженої взаємодії всіх видів судового процесу чи слідства, вимагає підвищення рівня сформованості компетентностей майбутніх фахівців.

Сучасна вища юридична освіта ще перебуває на шляху реформ та нововведень. Зокрема, відкритим залишається питання розробленості єдиних державних стандартів вищої освіти (ОКХ, ОПП, засоби діагностики якості вищої освіти), а з цього випливає проблема розробки навчальних планів та навчально-методичних комплексів.

Більшістю навчальних планів напряму підготовки «Правознавство» передбачені дисципліни історико-правового спрямування, що читаються для студентів ОКР «бакалавр»: «Історія держави і права України», «Історія держави і права зарубіжних країн», «Історія правових та політичних вчень», «Основи римського приватного права». Для студентів ОКР «магістр» – «Проблеми історії та практики українського конституціоналізму».

Отже, формування базових компетентностей майбутніх правників під час вивчення історико-правових дисциплін відбувається з початку їх навчання до завершення. Саме тому державні стандарти повинні передбачати якими базовими компетентностями мусить володіти випускник-правознавець. Без чітко виробленої позиції щодо впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес просто неможливий успіх у формуванні висококваліфікованого фахівця.

Перелік базових компетентностей, якими повинні володіти сучасні юристи, досить широкий. Розробники ДСВО у кожному ВНЗ обирають ті, які на їх думку є найбільш необхідними.

Ми пропонуємо студентам-правникам вивчення історико-правових дисциплін спрямовувати на розвиток таких базових компетентностей:

– навчальна (розглядати суспільні явища в контексті державотворчих процесів (наприклад, ґенезу Галицько-Волинського князівства, Київської Русі, УНР, тощо) та формуванні правової системи України (наприклад, Конституція Пилипа Орлика, Березневі статті Б. Хмельницького, Універсали Центральної Ради, тощо); аналізувати історичні події, процеси та явища з функціонуванням державної влади (наприклад, прийняття Універсалів Центральної Ради спричинила боротьба за незалежність); використовувати періодизацію як спосіб пізнання історично-правового процесу (наприклад, етапи прийняття Універсалів Центральної Ради; періодизація формування сучасної системи державного управління; співставляти розвиток державотворчих процесів з географічним положенням країн (наприклад, визначати кордони Галицько-Волинського князівства, Польсько-Литовського князівства, Киїівської Русі, тощо); користуючись картою пояснювати причини і наслідки історичних подій (наприклад, утворення та розпад УНР, ЗУНР); характеризувати за допомогою карти регіональні особливості історично-правового процесу (наприклад, умови та правовий статус перебування Волині в складі Польщі);

– інформаційна (самостійно здобувати інформацію з тексту та позатекстових компонентів підручника чи посібника; використовувати різні історичні та правові джерела та вміти їх аналізувати; аналізувати та порівнювати однотипні явища, інформацію з різних джерел; висловлювати власну точку зору щодо опрацьованої інформації й обґрунтовувати її; відокремлювати упереджену інформацію від неупередженої; аналізувати інформацію, виділяти головні ідеї в тексті чи в розповіді; синтезувати засвоєну інформацію; формулювати виснов-

ки та узагальнення; будувати доказ чи спростування; складати порівняльну та узагальнюючу характеристику явищ, процесів);

– комунікативна (надавати характеристику історичним подіям, правовим явищам, видатним діячам; складати таблиці і схеми; готувати реферати, повідомлення, доповіді та виступати перед однокурсниками, брати участь в дискусії, аргументувати з посиланнями на джерело власну позицію; давати усний відгук на повідомлення і доповіді інших студентів; формулювати доречні запитання до вивченого матеріалу; інсценувати правові ситуації; наводити приклади під час виступів та доповідей; розв'язувати ситуативні задачі; знаходити рішення поставлених завдань);

– соціальна (формулювати емоційно-ціннісну оцінку подій і діяльності історичних осіб; визначати причини, сутність, наслідки та значення правових явищ та історичних подій; оцінювати окремі історико-правові факти);

– етична (у своїх діях зажди оперувати положеннями етичного кодексу юриста; корегувати власні думки та дії, уміти бути ввічливим та стриманим з людьми; дотримуватися свого слова).

Оскільки базові компетентності повинні набуватися, засвоюватися та розвиватися на кожному занятті, то кожне з таких занять повинне містити чітко розроблену систему завдань, що являє собою комплекс взаємозалежних і взаємообумовлених дидактичних умов та специфіки психічних процесів у студентів на різних етапах. На кожному занятті така система завдань повинна бути розроблена відповідно до його структурних елементів.

Виходячи з цього, ми пропонуємо систему завдань з історико-правових дисциплін орієнтувати на:

- вивчення основних дат та оперування ними (хронологічні задачі, хронологічні таблиці, схеми);
- огляд, засвоєння та аналіз правових явищ та історичних подій, фактів (історичні загадки, ситуативні задачі, робота з підручником, посібником, робота з історичними та правовими джерелами, робота з картою, робота з порівняльними таблицями, лото, комп'ютерні ігри);
- знання основних термінів (кросворд з усіма його різновидами, ребус, криптограми);
- складання та характеристика історичного портрету;
- узагальнення та систематизація вивченого матеріалу (узагальнюючі та систематичні таблиці, складання плану, ділові ігри, інтелектуальні ігри, уявні ігри, асоціативні ігри, історична вікторина, завдання творчо-пошукового характеру).

У ВНЗ, де готують юристів прийнято створювати спеціалізовані аудиторії для проведення практичних занять. Варто зазначити, що вивчення історико-правових дисциплін теж необхідно проводити у спеціально для цього створених приміщеннях.

Доречним буде облаштування в університеті кімнат-музеїв, де необхідно представити різні види зброї, фототехніки, предмети схову злочинної продукції, експонати за матеріалами реальних справ, речових доказів, що дозволяє наочно сприймати особливості вчинення та розкриття різних видів злочинів у контексті історичного розвитку.

Для проведення практичних занять створюють тренінг-лабораторії, наприклад «Зал судових засідань», де здійснюється підготовка фахівців-юристів в умовах, наближених до реальних судових процесів, адже такі зали являються багатофункціональними приміщеннями, у яких сконцентровані всі можливі учасники судового процесу. Головними складовими організації простору для судового процесу слід вважати: 1) вдале планувальне рішення, у якому всі учасники мають бути розділені за функціями, які вони виконують; 2) системи зв'язку та сигналізації; 3) вмеблювання залу судових засідань; 4) ізоляція підсудного від інших учасників судового процесу [1, с. 6]. Проведення рольових процесуальних ігор у залі судового засідання, що розвиває навички роботи з процесуальною документацією. Студенти мають змогу детально вивчати особливості окремих стадій судочинства, розгляду і вирішення окремих категорій судових справ. Провести порівняльний аналіз та тлі історичних епох щодо структури та особливостей судового процесу. У майбутніх

юристів розвиваються навички судової риторики, вони вчаться представляти інтереси різних сторін справи в суді, публічно виступати, логічно мислити, робити висновки тощо. А це сприяє формуванню навчальної, комунікативної та інформаційної компетентностей.

У тренінг-лабораторії «Зал судових засідань» в результатів самостійної підготовки студентів під керівним супроводи викладачів необхідно проводити інсценовані судові процеси зі слухання кримінальних, цивільних, адміністративних і господарських справ. Можна обирати історичну постать, що залишила неоднозначні відгуки про свою діяльність та проводити над нею суд з метою виправдати чи засудити її діяння на основі аналізу різних поглядів науковців. До практичних занять у навчальному залі судових засідань залучаються працівники органів прокуратури, адвокатури, судів (судді, консультанти, секретарі судових засідань, співробітники органів внутрішніх справ та інші практикуючі фахівці).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Формування базових компетентностей майбутніх правознавців під час вивчення історико-правових дисциплін складний та тривалий процес, який має свої особливості: негативне ставлення студентів до вивчення історії в цілому та історико-правових дисциплін зокрема, створення належних умов навчання у сучасних ВНЗ, застосування на заняттях системи завдань, спрямованої на розвиток базових компетентностей особистості кожного студента. Подальшого дослідження потребує розробка державних стандартів вищої освіти, навчальних планів та навчально-методичних комплексів, де б чітко були визначені саме ті базові компетентності, якими повинен володіти майбутній юрист під час вивчення історико-правових дисциплін, комплексне дослідження педагогічних умов, вироблення моделі та обґрунтування шляхів її впровадження у практику формування базових компетентностей майбутніх правознавців.

Список використаних джерел

1. Гейко І. Особливості архітектурно-планувальної організації безпеки у залах судових засідань районних будинків суду / І.П. Гейко // Zbiór raportów naukowych. «Najnowsze badania naukowe. Teoria, praktyka» (30.03.2015 – 31.03.2015) – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – Str. 6–11.
2. Коляструк О. Методологія історії повсякдення /О.А. Ко-ляструк // Історія повсякденності в зарубіжній і вітчизняній історіографії: методологія, методи, концепції. Вісник Харківського національного університету ім.В.Н.Каразіна. – 2011. – № 982: Сер. Історія. – Вип. 44. – Спеціальний випуск. – С. 8 – 21.
3. Перова С. Розвиток ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах /С.В. Перова: дис… канд. пед. наук: 13.00.04, Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». – Луганськ, 2012. – 200 с.

Виктория Гришко. Особенности формирования базовых компетенций будущих правоведов в процессе изучения историко-правовых дисциплин.

В статье проанализированы особенности формирования базовых компетенций будущих правоведов в процессе изучения историко-правовых дисциплин в современных вузов. Автор акцентирует внимание на том, что для подготовки юристов в вузах нет разработанных и утвержденных единых государственных стандартов высшего образования, что создает проблемы в разработке учебных планов и учебно-методических комплексов. При изучении историко-правовых дисциплин у студентов автор доказывает, что в будущих правоведов формируются такие базовые компетентности как учебная, информационная, этическая, коммуникативная, социальная. В статье предложена система заданий, направленная на формирование базовых компетенций и охарактеризованы условия, созданные в вузах для проведения практических занятий.

***Ключевые слова**: студент, юрист, правовед, базовые компетентности, государственные стандарты высшего образования, учебный план, учебно-методический комплекс, система заданий.*

Victoria Hryshko. Features of forming basic competences of future lawyers in the study of historical and legal disciplines.

The article analyzes the basic features of formation of competence of lawyers in the study of historical and legal disciplines in modern universities. The author emphasizes that to prepare lawyers in universities developed and approved no uniform national standards for higher education, which creates problems in the development of curricula and teaching methods. In the study of historical and legal disciplines students author argues that future jurists formed such basic competencies as educational, informational, ethical, communicative, social. In the article the system of tasks aimed at forming basic competencies and described the conditions that create at the university for practical classes.

***Keywords**: student, lawyer, jurist, basic competence, state higher education standards, curriculum, teaching complex system problems.*

УДК 371.134:37.026

Оксана Довгей,
Володимир Староста

ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проведено узагальнення підходів різних авторів до трактування поняття «готовність до педагогічної діяльності». Показано, що наведені формулювання понять є взаємодоповнюючими і свідчать про багатоаспектність підходів дослідників, які виокремлюють певні особливості готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Ключові слова: *готовність, педагогічна діяльність, готовність до педагогічної діяльності, підготовка вчителів.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах посилюються вимоги до фундаментальної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, їх професійних якостей, готовності до складної педагогічної діяльності, саморозвитку, самореалізації в сучасних умовах.

Категорія «готовність до професійної діяльності» – одна з центральних у професійній педагогіці та психології праці – була введена в науковий обіг наприкінці XIX ст. Упродовж майже 100-річної історії застосування її зміст зазнавав суттєвих змін. Проблема формування готовності майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності на засадах особистісно орієнтованої педагогіки стала предметом наукового вивчення Р. Барта, І. Беха, І. Зязюна, С. Кульневича, О. Пєхоти, А. Старєвої та інших учених, починаючи з другої половини XX ст. Методологічною основою для її розв'язання є основні положення гуманістичної філософії та особистісний підхід (Ю.Шаповал [15]).

Дослідниками (З. Курлянд та ін. [13, с. 224]) показано, що проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно, а саме:

- *перший етап* (кінець XIX – початок XX ст.) – її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини; розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе);
- *другий етап* – дослідження готовності як деякого феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.);
- *третій етап* вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності; готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічний, психологічний, соціальний (М. Дьяченко і Л. Кандибович, М. Лєвітов та ін.). Починаючи з 70-х років XX ст. розгляд проблеми готовності набуває розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти підготовки вчителів, а також їх готовності до педагогічної діяльності розглядались за кількома напрямами, зокрема:

- теоретико-методологічні і технологічні основи професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах, підвищення якості цієї підготовки (В. Андрущенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.);
- формування готовності вчителя до професійної діяльності (Л. Божович, О. Демченко, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Липенко, Л. Мітіна, А. Маркова, С. Мартиненко, М. Назаренко, В. Сластьонін, В. Федоров та ін.); а також психологічні питання такої готовності (Г. Костюк, В. Моляко та ін.);

- особистісний і професійно-педагогічний розвиток майбутніх учителів (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Моляко, О. Пєхота, Л. Пуховська та ін.).

Проблема готовності до різних видів педагогічної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників. Аналіз праць показує, що готовність до педагогічної діяльності як поняття розглядається з різних аспектів, а відповідно виникає необхідність узагальнення існуючих підходів, оскільки ще й досі дослідники не дійшли єдиної думки щодо його сутності.

Метою статті є висвітлення та узагальнення підходів різних авторів щодо трактування поняття «готовність до педагогічної діяльності».

Виклад основного матеріалу. Розглянемо сутність основних понять нашого дослідження. «Готовність до педагогічної діяльності» як поняття є інтегроване і поєднує «готовність» та «педагогічна діяльність».

С. Мартиненко [10] на основі аналізу джерел з філософії, соціології, економіки, психології та педагогіки:

- визначено сутність поняття «професійна діяльність» – як складна, багаторівнева, динамічно-розвивальна система взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на досягнення багатопланової мети навчання і виховання дитячої особистості. З основними етапами реалізації педагогічної мети пов'язано цілепокладання, цілереалізацію і цілествердження;
- уточнено поняття «професійна діяльність учителя», що полягає у створенні в освітньому процесі умов для навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації. Структура професійної діяльності містить мету навчання (педагогічні завдання); професійно-педагогічну спрямованість (мотив); концептуальну модель і план вирішення кожного педагогічного завдання; процес опрацьовування поточної інформації; перевірку і корекцію їхніх результатів;
- показано, що поняття «педагогічна діяльність учителя» – похідне від категорії «професійна діяльність», яка розглядається як пізнавальна, комунікативна та організаційно-методична; процес усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя, спрямованої на аналітичне виокремлення та ефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань, виявлення, формування і розвиток рефлексивної позиції учителя.

Деякі інші трактування сутності поняття «педагогічна діяльність» наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Деякі трактування поняття «педагогічна діяльність»

Трактування поняття	Джерело
Особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві	Н.Волкова [3,с.468]; В.Сластьонін та ін.[14]; О.Дубасенюк та ін. [4, с.191]
Складно організована система низки діяльностей: 1) практична діяльність викладача з навчання і виховання людини; 2) метод. діяльність фахівця з викладання матеріалу пед. науки працівникам різних установ (пов'язана з методикою навч. предмета або з методикою проведення виховної роботи в школі); 3) управлінська діяльність керівників освітньої теми; 4) науково-педагогічна діяльність (наук.-дослідна).	Енц. освіти [5, с.640]
Це діяльність педагога в навчально-виховному процесі, спрямована на формування і розвиток особистості вихованців	В.Ягупов [16, с.160]

С. Мартиненко [10] також зазначає, що «діагностична діяльність учителя» – провідний вид педагогічної діяльності, спрямований на розпізнавання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації, шляхом використовування діагностичних методів і прийомів, одержування інформації про стан розвитку об'єкта, що діагностується; вироблення основ для визначення педагогічного завдання, прийняття і виконання учителем практичних рішень.

Що стосується п оняття «готовність вчителя до професійної діяльності», то у психологічній і педагогічній науці немає єдиного підходу щодо розгляду феномена «готовність». Наприклад, на основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури дослідниками О. Комар [7, с. 143], Л. Красюк [9, с. 157] та ін. встановлено, що «готовність» визначається, як «психічний стан», як «особистісне», «структурне утворення», «властивість» або «якість» особистості; вчені переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка», розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу. Подібну думку сформульовано в (Ю.Шаповал [15]), що поняття «готовність вчителя до професійної діяльності» переважна більшість учених (Л. Кадченко, В. Ковальов, Л. Кондрашова, В. Сластьонін та ін.) тісно пов'язує з поняттям «професійна підготовка». Професійна підготовка розглядається науковцями як процес формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, а готовність – як її мета і результат.

І. Бужина [2, с.16] у дисертаційному дослідженні показує, що М. Дьяченко, Л. Кандибович визначають готовність як активно-дієвий стан особистості, настанову на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання завдання. Готовність до певного виду діяльності передбачає певні мотиви і здібності. В. Сластьонін визначає професійно-педагогічну готовність як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта зразка структури певних дій і постійної спрямованості свідомості на їх виконання. Стан професійної готовності охоплює різного роду настанови на усвідомлення педагогічного завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення оптимальних способів дії, оцінку своїх можливостей в їх зіставленні з передбачуваними труднощами та необхідністю досягнення певного результату.

О. Третяк готовність до діяльності визначає як такий особливий психічний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури, визначеної дії та постійної спрямованості на його виконання. Розглядаючи готовність в контексті з настановою, А. Ліненко доходить висновку про значну кількість дефініцій цього поняття. Готовність – це настанова, очікування, намір, явище, якість, феномен, пильність тощо. Узагальнюючи різноманітні точки зору у визначенні готовності, ознак її прояву А. Ліненко зазначає, що вони взаємно не виключають одна одну, а розширюють та поглиблюють уявлення про складність і багатогранність цього явища (цит. І. Бужина [2, с.16]).

Згідно О. Матвієнко [11, с. 239], поняття «готовність» дослідники розглядають переважно як результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності, передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, виконує регулятивну функцію, є сталою; інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; суб'єктивний, активнодієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання.

Л. Костюченко [8] характеризує готовність як змінну характеристику, що залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості, тому що цей феномен доцільно розглядати як складне багаторівневе утворення, усталену структуру якостей та здібностей особистості, які реалізуються в діяльності.

Поняття «готовність учителя початкових класів до професійної діяльності» – це полікомпонентний витвір, що включає в себе психологічну, педагогічну, предметну підготовку, а також сформованість певних особистісних якостей педагога (О. Івлієва [6]).

Таким чином, професійну готовність учителя дослідники переважно визначають як інтегровану якість, єдність структурних елементів, мобілізацію складових професійного та особистісного досвіду, закономірний результат спеціальної підготовки, широку і системну

професійну компетентність, що включає професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість, самоаналіз (Л. Костюченко [8]).

Розглянемо деякі трактування вчених готовності до педагогічної діяльності, як і готовності до будь-яких аспектів цієї діяльності, а саме:

- готовність до професійного саморозвитку – результат взаємодоповнюючих процесів – цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку, особистісного становлення майбутнього педагога (А. Бистрюкова [1]);
- готовність майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів – цілісне стійке полікомпонентне утворення, яке забезпечується позитивною мотивацією, оволодінням сучасною технологією формування гуманістичних якостей у майбутніх учителів, їхньою потребою до педагогічної рефлексії (І. Бужина [2, с.16]);
- фахова готовність до педагогічної діяльності вчителя початкових класів – цілісне стійке утворення, яке є водночас фундаментальною передумовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів, та результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя. Існують всі підстави розрізняти в досліджуваному феномені мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний компоненти. Означена готовність не є природженим явищем, вона формується і розвивається в результаті досвіду людини. Провідна роль у формуванні готовності вчителя початкових класів до педагогічної діяльності належить основному етапу його професійного становлення – вищій педагогічній школі (О. Івлієва [6]);
- готовність студента до професійно-педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ (О. Комар [7, с.149]);
- готовність майбутнього вчителя початкових класів – це інтегрована якість особистості з позитивною мотивацією із стійкими моральними цінностями та міцними знаннями й уміннями, що дає можливість творчо підходити до вирішення професійних завдань та критично оцінювати власні дії (Л. Костюченко [8]);
- підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується і перевіряється в діяльності; діяльність є метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання та корекції (Л. Красюк [9, с. 160]);
- готовність майбутнього вчителя початкових класів до діагностичної діяльності – цілісна інтегративна якість учителя, його професійної здатності й компетентності, що забезпечує ефективне виконання ним діагностичної діяльності в процесі навчання і виховання молодших школярів (С. Мартиненко [10]);
- готовність майбутнього вчителя до творчої навчально-виховної діяльності – сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному процесі (О. Матвієнко [11, с. 243]);
- готовність учителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів (важлива складова професійної компетентності) – інтеграційне утворення з динамічною структурою, між компонентами якого існує функціональна залежність, яка відображає здатність педагога ефективно проектувати та реалізовувати умови формування в школярів навчально-пізнавальної компетентності (І. Олійник [12, с. 165]);
- сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності (З. Курлянд та ін. [13, с. 224]);
- готовність учителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів у контексті особистісно-функціонального підходу – інтегративна якість

особистості, що являє собою єдність особистісних і функціональних компонентів та є умовою успішної професійної діяльності гуманістичного спрямування (Ю. Шаповал [15]).

Ретроспективним аналізом готовності вчителя до професійної діяльності в дисертаційному дослідженні Ю.Шаповал [15] виявлено співіснування найрізноманітніших наукових підходів до визначення цього поняття та структури готовності: *психофізіологічного* (В. Шмига та ін.), *функціонального* (Н. Кузьміна, Р. Пенькова, Т. Солод та ін.), *особистісного* (С. Єлканов, Л. Кадченко, Л. Кондрашова, Р. Ню, І. Огородников та ін.), *особистісно-функціонального* (Л. Веретенников, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін.), *культурологічного* (О. Міщенко та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми готовності до професійно-педагогічної діяльності дозволив установити, що наведені формулювання понять є взаємодоповнюючими і свідчать про багатоаспектність підходів дослідників, які виокремлюють певні особливості готовності вчителя до професійної діяльності. Погоджуємось з трактуванням О. Комар [7, с. 149], у якому використано кілька підходів (особистісний, системний, функціональний), але пропонуємо внести доповнення, що готовність можна тлумачити і як *мету професійної підготовки вчителів.* Таким чином, готовність до педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є *метою* та результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ (О. Комар [7, с. 149]; курсивом виділено наше доповнення);

З наших міркувань, готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності можна також визначити як інтегральне особистісне утворення, мета і багатоаспектний результат професійної підготовки студентів, який передбачає наявність відповідних компонентів (мотиваційного, когнітивного, процесуального, рефлексивного) і забезпечує особливий психологічний стан усвідомлення педагогічного завдання щодо формування у школярів відповідних знань, умінь та навичок, компетенцій.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми готовності до професійно-педагогічної діяльності дозволив установити, що наведені формулювання понять є взаємодоповнюючими і свідчать про багатоаспектність підходів дослідників, які виокремлюють певні особливості готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на подальше вивчення компонентів готовності до педагогічної діяльності та їх формування у процесі підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1 Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології: автореф. дис… на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 20 с.

2 Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів: автореф. дис… на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Бужина. – К., 2005. – 42 с.

3 Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посібник. 3-тє вид., стер. / Н. П. Волкова. – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.

4 ДубасенюкО. А. Методика викладання педагогіки: навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 492 с.

5 Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6 Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис… на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Івлієва. – Одеса, 2001. – 20 с.

7 Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис... на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук : 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Комар. – Умань, 2011. – 512 с.

8 Костюченко Л.В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище-університет»: автореф. дис… на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Костюченко. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 19 с.

9 Красюк Л. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності: теоретичний аспект / Людмила Красюк // Гуманітарний вісник «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницькиий, 2013. – Вип. 28. – С. 157–160.

10 Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /С. М. Мартиненко. – К., 2009. – 47 с.

11 Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності / Олена Матвієнко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини; [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 6 (Ч.1). – С. 238–244.

12 Олійник І. М. Обґрунтування структури готовності вчителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів [Електронний ресурс] / І.М. Олійник // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 163–169. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pptp_2013_4_19.pdf

13 Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

14 Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. М.: Академия, 2007. – 576 с.

15 Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. Д. Шаповал. – Х., 2007. – 20 с.

16 Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

Оксана Довгей, Владимир Староста. Понятие «готовность к педагогической деятельности» в научных исследованиях.

В статье обобщены подходы различных авторов к трактовке понятия «готовность к педагогической деятельности». Показано, что приведенные формулировки понятий являются взаимодополняющими и свидетельствуют о многоаспектности подходов исследователей, которые выделяют определенные особенности готовности будущего учителя к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *готовность, педагогическая деятельность, готовность к педагогической деятельности, подготовка учителей.*

Oksana Dovgei, Volodymyr Starosta. Concept «preparedness to educational activities» in research.

The article summarizing approaches of different authors to the interpretation of the concept of "preparedness to educational activities." It is shown that the above formulation concepts are complementary and multidimensional approaches suggest researchers who distinguish certain features willingness of future teachers to the profession.

Keywords: *preparedness, educational activities, preparedness to educational activities, training of teachers.*

УДК 378.013-047.22

Ірина Драч

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ЯК УМОВА КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано доцільність здійснення контекстного навчання в умовах впровадження компетентнісного підходу в систему підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Проаналізовано використання основних положень теорії контекстного навчання при підготовці магістрантів педагогіки вищої школи у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійна компетентність, компетентнісно орієнтоване управління, контекстне навчання*

Постановка проблеми. Розв'язання нових завдань, які постають перед системою вищої освіти на сучасному етапі розвитку Української держави, висуває проблему якісної підготовки викладачів вищої школи як одну з пріоритетних. Необхідність вирішення цієї проблеми актуалізує ідеологію компетентнісного підходу до професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи як майбутніх викладачів, зумовлює еволюційні зрушення в управлінні їх підготовкою. Це відкриває нові можливості для розгортання компетентнісно орієнтованих педагогічних і управлінських технологій.

Компетентнісно орієнтоване управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи є складною системою, ефективне функціонування і розвиток якої можуть бути реалізовані в спеціально створених умовах. Однією з таких умов є організація контекстного навчання студентів.

Необхідність створення належних управлінських механізмів для реалізації нових завдань, які несе з собою компетентнісний підхід, потребує наукового обґрунтування методології здійснення управлінської діяльності в нових умовах.

Компетентнісно орієнтоване управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи є складною системою, ефективне функціонування і розвиток якої можуть бути реалізовані в спеціально створених умовах. Тому виявлення необхідних умов ефективного управління є найважливішим завданням з досягнення цілей управління.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковим підґрунтям для розв'язання проблеми впровадження компетентнісного підходу є праці таких науковців, як В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотов, Л. Ващенко, В. Введенський, А. Вербицький, Т. Гофман, Ю. Громико, Н. Гузій, О. Гура, О. Дахін, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, І. Єрмаков, І. Зимня, Е. Зеєр, В. Кальней, В. Краєвський , Н. Кузьміна, О. Ларіонова, О. Локшина, В. Маслов, Д. Махотін, О. Новіков, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сериков, Е. Симанюк, Т. Сорочан, О. Суббето, Л. Тархан, Ю. Татур, Ю. Фролов, Л. Хоружа, А. Хуторський, В. Шадриков, О. Шестопалюк, С. Шишова та ін.

Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти розкриваються у працях В. Андрущенка, С. Гессена, Д. Дзвінчука, М. Євтуха, І. Зязюна, С. Клепка, В. Кременя, В. Лутая та ін.

Теоретичним та технологічним основам підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти присвячено праці А. Алексюка, С. Архангельского, В. Береки, А. Вербицкого, О. Галуса, О. Гури, В. Загвязинського, С. Калашнікової, В. Краєвського, О. Мороза, В. Сластьонина, Т. Сущенко, В. Шадрикова, В. Яковця та ін.

Питання професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичних і методичних засад формування у них професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності,

професійної компетентності досліджували А. Алексюк, А Барабанщиков, В. Бондар, Т. Борова, В. Галузинський, Н. Гузій, О. Гура, О. Дубасенюк, З. Єсарева, І. Зязюн, А. Коржуєв, В. Кремень, В. Кузовльов, В. Лозова, І. Підласий, В. Попков, Н. Протасова, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Т. Сорочан, Т. Сущенко та ін.

Проте, незважаючи на інтерес дослідників та значущість отриманих результатів, можна стверджувати, що проблема якісної підготовки майбутніх викладачів вищої школи на основі компетентнісного підходу потребує подальших поглиблених досліджень. Дотепер не існує цілісного, науково-обґрунтованого дослідження теоретико-методичних засад управління компетентнісно орієнтованою підготовкою майбутніх фахівців, зокрема, магістрантів педагогіки вищої школи.

Мета статті – розкрити особливості організації контекстного навчання як умови компетентнісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі, присвяченій проблемам формування і розвитку професійної компетентності особистості, пропонуються й обґрунтовуються різні педагогічні засоби досягнення цієї освітньої мети в навчальному процесі. Проаналізуємо, на наш погляд, найбільш значущі з них.

Так, В. Адольф вважає, що технологія формування професійної компетентності фахівця може будуватися як процес перетворення навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. При цьому умовами формування професійної компетентності педагога, на його думку, є:

- пізнавальна активність, що має чітко виражену професійну спрямованість і проявляється у перетворенні засвоєного соціального досвіду в творчій, пошуковій діяльності;
- розвиток наукового мислення, що забезпечує основу для прийняття самостійного рішення в будь-якій нестандартній ситуації у процесі педагогічної діяльності, а також для аналізу всіх явищ, фактів цілісного педагогічного процесу;
- організація самоосвіти з широкого кола напрямів, що включає оволодіння культурою суспільства, світовою культурою, усвідомлення процесу навчання, вдосконалення своїх педагогічних здатностей, орієнтацію особистості на саморозвиток, розвиток дослідницьких інтересів;
- персоналізація та індивідуалізація навчання студентів професійній діяльності, що сприяють становленню індивідуального стилю розумової і практичної діяльності [1].

Аналогічну позицію займає і А. Вербицький [2], Є. Тихонова [6].

А. Вербицький, автор теорії контекстного навчання, зазначає, що формування професійної компетентності фахівця у вищому навчальному закладі має ґрунтуватися на ідеї трансформації навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні.

Розвиток професійної компетентності, на думку Є. Тихонової, доцільно здійснювати в процесі проблемно-діяльнісного навчання, суть якого полягає в забезпеченні діяльнісної позиції в процесі навчання, яка сприяє становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, системної дії в ній, вирішення нових проблем і завдань.

До переліку головних умов розвитку професійної компетентності фахівців у системі підвищення кваліфікації С. Романовим віднесено демократичний характер навчання, а також комплекс заходів, які стимулюють пізнавальну активність та творчість тих, хто навчається. Цілком поділяємо позицію вченого щодо необхідності подолання вузькопрофесійної орієнтації в розвитку професійної компетентності фахівців, яка базується на таких організаційно-методичних умовах:

- створенні передумов і мотивацій саморегуляції в діяльності;
- безперервному підвищенні знань у сфері базової професійної освіти;
- управлінні процесом навчання на основі особистісно орієнтованої освітньої парадигми [5, с. 23–24].

Основними видами організаційної діяльності, стимулюючими розвиток професійної компетентності педагога, Б. Любимов вважає діалог, безперервну взаємодію змістовно-педагогічної та емоційно-комунікативної сфер професійної діяльності. Підвищення професійної компетентності, на його думку, може бути забезпечено інтеграцією функцій управління і самоуправління [4].

Розглянемо більш детально особливості організації контекстного навчання як умови компетентнісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи [3].

Контекстне навчання – це процес навчання, за якого відбувається включення змісту навчання в контекст розв'язання життєво важливих завдань стосовно майбутньої професійної діяльності. Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов поведінки та діяльності людини, яка впливає на процес і результати сприймання, розуміння та перетворення людиною конкретної ситуації дії та вчинку. Відповідно, внутрішнім контекстом є індивідуально-психологічні особливості, знання, досвід людини; зовнішнім – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуацій, в яких вона діє.

Згідно з цією теорією засвоєння змісту навчання здійснюється не шляхом простого передавання студентам інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. Основна мета студента – оволодіння цілісною професійною діяльністю, у якій знання є орієнтовною основою, засобом її реалізації.

При спільності структури навчальної та професійної діяльності змістовне наповнення структурних блоків кожної з них абсолютно інше. Специфіку навчальної та професійної діяльності (за А. Вербицьким та О. Ларіоновою [2]) наведено в таблиці (див. табл.1).

Вказані відмінності характеризують основне протиріччя професійної освіти: оволодіння професійною діяльністю має відбуватися в межах якісно іншої за цілями, змістом, формами, методами, засобами, умовами і процесом навчальної діяльності.

Таблиця 1

Відмінності у змістовному наповненні структури навчальної та професійної діяльності

№ з/п	Структурні ланки діяльності	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
1	Потреба	В учінні	У праці
2	Мотив	Пізнання нового, отримання професії	Реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості
3	Мета	Загальний і професійний розвиток особистості	Виробництво матеріальних /або духовних цінностей
4	Вчинки, дії, операції	Психічне відображення дійсності	Перетворення реальної дійсності
5	Засоби	Пізнавальні, переважно інтелектуальні	Практичні, зокрема, теоретично-практичні
6	Об'єкт	Навчальна інформація як знакова система	Природа, невідоме (вчений), психіка і особистість людини (педагог) і т.ін.
7	Результат	Здібності до діяльності, система відношень до світу, інших людей, до самого себе	Нові знання, освіченість людей, самореалізація особистості

Із цього випливає низка конкретних протиріч при підготовці магістрантів педагогіки вищої школи:

– навчальна діяльність передбачає розвинуту пізнавальну мотивацію, практична діяльність – професійну;

– предметом навчання є знакова система навчальної інформації, а діяльності – природа, невідоме (вчений), психіка і особистість (педагог);

– від студента вимагається в основному увага, сприйняття, пам'ять, а в професійній діяльності він є цілісною особистістю;

– студент є активним у відповідь на управлінський вплив викладача (відповідає на запитання, виконує поставлені викладачем завдання), а у професійній діяльності від нього вимагається активність та ініціативність;

– студент отримує статичну навчальну інформацію, а у професійній діяльності вона розгортається динамічно у просторі та часі;

– штучні форми організації навчальної діяльності, які підходять для передавання інформації, не відповідають формам професійної діяльності.

Отже, діяльність студента ні за змістом, ні за формою не можна ототожнювати з діяльністю спеціаліста. Виходячи з цього, основною ідеєю контекстного навчання під час підготовки магістрантів педагогіки вищої школи є накладення засвоєння студентами теоретичних знань на «канву» майбутньої професійної діяльності. Для цього необхідно моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професії, що реалізується через систему нових і традиційних форм та методів навчання. Знання при цьому виконують функцію орієнтувальної основи діяльності, а форми організації навчальної роботи – функції відтворення змісту, що засвоюється.

У процесі контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні; створюються психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці.

Основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації», завдання або задача, а проблемна ситуація в її предметній та соціальній неоднозначності і суперечливості. За допомоги використання системи проблемних ситуацій забезпечується можливість розвитку мислення студентів, організація діалогічного спілкування.

Базовими формами діяльності студентів у контекстному навчанні визначено навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність.

Класичним прикладом навчальної діяльності академічного типу є інформаційна лекція; тут має місце виключно передача викладачем інформації студентам. Однак уже на проблемній лекції або на семінарі-дискусії намічаються предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності: моделюються дії фахівців, обговорюються суперечливі теоретичні питання та проблеми.

Квазіпрофесійна діяльність моделює в аудиторних умовах і мовою наук зміст і динаміку професійної діяльності. Прикладом такої діяльності є ділова гра.

Навчально-професійна діяльність передбачає виконання студентом реальних дослідницьких (підготовка до захисту магістерської роботи, участь у наукових та науково-практичних конференціях, участь у наукових дослідженнях кафедри) або практичних (проходження практики) функцій. Робота студентів, залишаючись навчальною, за своїми цілями, змістом, формами і технологіями виявляється фактично професійною діяльністю; отримані раніше знання виступають її орієнтовною основою. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності у професійну.

Таким чином, основами теорії і технології контекстного навчання є розуміння змістоутворюючого впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студентів на процес і результат його навчальної діяльності, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання, діяльнісна теорія на-

вчання, а діяльність майбутнього фахівця розглядається як особистісно-осмислений процес формування професійної компетентності.

З позиції теорії контекстного навчання під час підготовки магістрантів педагогіки вищої школи виокремлюються два взаємозв'язаних блоки: 1) становлення особистості, здатної до самоактуалізації; 2) формування і удосконалення соціально-професійних компетентностей. При цьому компетентності фахівця розглядаються як предметно-процесуальне підґрунтя професійних дій та вчинків, а самоактуалізація є соціально-процесуальною основою особистісного зростання фахівця у професії.

Проаналізуємо використання основних положень теорії контекстного навчання при підготовці магістрантів педагогіки вищої школи у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

В якості провідної форми навчання для формування когнітивного компоненту професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи в процесі вивчення ними фахових дисциплін застосовувалася лекція, що було зумовлено як відсутністю сучасних підручників та посібників з окремих фахових дисциплін, так і можливістю викладача донести до студентів результати власних, «найсвіжіших» наукових досліджень.

Андрагогічна модель навчання, яка використовувалася під час професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, передбачала проведення лекцій за участі студентів, проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-конференцій.

У ході проблемної лекції знання та способи діяльності не передавалися студентам у готовому вигляді, а набувалися ними в процесі творчої самостійної діяльності через створення і вирішення проблемних ситуацій. Для цього лекційний матеріал розподілявся на кілька відносно самостійних частин (блоків), кожна з яких містила певну проблемну ситуацію. Формулювання проблеми, її комплексний аналіз призводив до пошуків можливих шляхів її вирішення.

Під час лекційного заняття обговорювалися наявні та перспективні засоби розв'язання поставленої проблеми, робилися висновки щодо оптимальності таких засобів у конкретних умовах. Так, наприклад, у ході лекції «Поняття феномену діяльності та її моделювання» з дисципліни «Моделювання діяльності фахівця» в якості проблемної ситуації було визначено обґрунтування необхідності моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця. Для цього запропоновано виокремити сутнісні характеристики моделі як науково-практичного феномену, проаналізувати нормативні документи, в яких представлена модель діяльності фахівця. У ході лекції за участі студентів формулювався висновок про актуальність впровадження компетентнісного підходу у підготовку фахівців; доцільність опису вимог до діяльності фахівця, представлених в якості моделі, у термінах компетентності та компетенцій.

Таким чином, за допомоги використання системи проблемних ситуацій як одиниць роботи викладача та студента реалізовувалося контекстне навчання, яке забезпечувало трансформацію навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета та результатів на професійні; створювало психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці. Це супроводжувалося розвитком мислення студентів, організацією діалогічного спілкування, виникненням системи інтелектуальних і соціальних відносин, в яких студент формувався як професіонал.

Лекція за участі студентів організовувалася як активне, вільне і відкрите обговорення її питань. Схема такої лекції не просто пропонувалася викладачем, а створювалася спільно зі студентами. У ході такої лекції кожний мав можливість відчути себе і педагогом, і студентом. Це давало змогу студентам актуалізувати наявний досвід та здобуті знання, обмінятися досвідом зі студентами-колегами. Найбільшою популярністю серед магістрантів педагогіки вищої школи користувалася лекція-дискусія як один з її видів. Так, у ході лекції «Структурний аналіз педагогічної компетентності» з дисципліни «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців» була організована дискусія щодо необхідності формування у ході професійної підготовки ключових компетентностей та основних професійно значущих якос-

тей викладача вищої школи. Доцільність широкого використання методу дискусії у навчанні дорослих, на нашу думку, обумовлена тим, що студенти, ґрунтуючись на власних знаннях і життєвому та професійному досвіді, можуть не лише обґрунтовувати, а і відстоювати власну думку, наводячи приклади із життя. Проведення лекцій-дискусій також впливало на розвиток комунікативних якостей студентів, їх вміння коректно вести діалог.

При проведенні лекцій-конференцій студентам завчасно повідомлялися тематика і мета такого заняття, формулювалися проблеми і завдання, які потребують вирішення, створювалися міні-групи (по 2–4 особи) та розроблялися програми дослідження для кожної з них. Так, при проведенні лекції-конференції «Наукові погляди на компетентність особистості» з дисципліни «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців» магістранти педагогіки вищої школи робили доповіді за своїми науково-дослідними розробками за даною темою. Використання лекцій-конференцій формувало науково-дослідну компетентність магістрантів, готувало їх до виконання магістерського дослідження.

Формування діяльнісного та особистісного компонентів професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи відбувалося переважно у процесі проведення семінарських та практичних занять, диференційованої самостійної роботи. Під час цих занять, як і під час лекцій, особливу увагу було приділено організації квазіпрофесійної діяльності магістрантів, яка використовувалася для засвоєння способів майбутньої професійної діяльності шляхом застосування проблемних педагогічних ситуацій та імітаційних ігор. Для цього на семінарських заняттях широко використовувався кейс-метод.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підготовка магістрантів педагогіки вищої школи потребує суттєвої модернізації через переосмислення мети і результату освіти, оновлення змісту професійної підготовки шляхом запровадження нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, розроблених на засадах компетентнісного підходу; орієнтацію освітньо-професійної програми, навчальних планів та програм із дисциплін на формування й розвиток професійної компетентності магістрантів; гармонійне поєднання в процесі професійної підготовки традиційних форм і методів навчання, основне призначення яких полягає у змістовному наповненні компонентів професійної компетентності, з нетрадиційними, спрямованими на активізацію процесів професійної самоорганізації.

Організація контекстного навчання, як показав досвід підготовки майбутніх викладачів вищої школи, є важливою умовою компетентнісно орієнтованого управління.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні теоретичних та методичних засад якісної рефлексивної роботи викладача й студентів в умовах компететнісно орієнтованої освіти.

Список використаних джерел

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. на соискание учен. степени д. пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1998. – 49 с.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции
/ А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
3. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія / І.І. Драч. – К.: Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
4. Любимов Б.И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя/ Б.И. Любимов // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров / отв. редактор Ю.Н.Кулюткин. – Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ин-та, 1993. – С. 65–72.

5. Романов Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства в вузе: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Романов. – Магнитогорск, 2001. – 48 с.
6. Тихонова Е. Г. Развитие профессиональной компетентности студентов в процессе проблемно-деятельностного обучения в вузе: автореф. дис…. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Е. Г. Тихонова. – СПб., 2004. – 26 с.

Ирина Драч. Организация контекстного обучения как условие компетентностно ориентированного управления подготовкой будущих преподавателей высшей школы.

В статье обоснована целесообразность осуществления контекстного обучения в условиях внедрения компетентностного подхода в систему подготовки будущих преподавателей высшей школы. Проанализировано использование основных положений теории контекстного обучения при подготовке магистрантов педагогики высшей школы в ГВУЗ «Университет менеджмента образования» АПН Украины.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, компетентно ориентированное управление, контекстное обучение.*

Iryna Drach. Organization of contextual education as a condition for competence oriented management training future teachers of high school.

In the article the expediency of contextual learning in the implementation of competence approach in training future teachers of high schoolis grounded. The analysis of the theory of fixed contextual learning in preparing graduate pedagogy of higher education in State higher educational institution "University Education Management" NAPS Ukraineis performed.

Keywords*: professional training, professional competence, competence-oriented management, contextual learning*

УДК 316.023.4

Олена Карбованец, Наталія Куруц

СОЦІАЛЬНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ МАЛИХ ГРУП

У статті проаналізовано соціально-психологічну та педагогічну літературу стосовно діяльності малих груп. Встановлено, що першочерговими завданнями для успішної діяльності малих навчальних груп є: кількість членів у групі; мотивація спільної діяльності; канали комунікації; розподіл ролей, стиль лідера, характер міжособистісних стосунків; ступінь складності та умови виконання групової роботи.

Ключові слова: *мала група, діяльність, соціально-психологічний, педагогічний, спілкування, суб'єкти навчання, стосунки в групі.*

Постановка проблеми. Ефективність засвоєння знань зумовлена цілеспрямованістю не тільки окремих осіб, а й зусиллями груп, в які об'єднані ці особи з метою досягнення поставлених навчальних цілей. У зв'язку з цим виникає інтерес до вивчення ефективності груп, зокрема – малих. Дослідження малих груп у різних сферах діяльності є актуальним, оскільки їх діяльність безпосередньо впливає на спосіб, рівень і якість соціального життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Соціально-психологічні аспекти малих груп детально проаналізовані в наукових працях різних авторів. Їх теоретичний зміст розкритий, зокрема, в роботах Є. І. Головахи [7], Л. Ніколова [20], Б. Д. Паригіна [22], А. В. Петровського [23, 24, 26], В. В. Шпалінського 34]. Мала група розглядається як соціально-психологічне явище, що існує в межах конкретної історичної системи соціальних відносин, є одним з її елементів і виконує певні функції [8, 16, 34].

Мета статті полягає у вивченні літератури з питань соціальних, психологічних та педагогічних особливостей діяльності малих груп та визначенні першочергових завдань для їх успішної діяльності.

Виклад основного матеріалу. З позиції соціальної психології «мала група» характеризується як спільність людей, об'єднаних на основі деякої чи кількох спільних ознак, що відносяться до здійснюваної ними сумісної діяльності, в т.ч. й спілкування [23]. Я. Л. Коломинський вважає групою таке об'єднання людей, створення якого викликане об'єктивною необхідністю у спілкуванні [16]. Г. С. Антипіна характеризує малу групу як малочисельну за своїм складом, члени якої об'єднані спільною діяльністю і перебувають у безпосередньому, стійкому, особистісному контакті один з одним, що є основою для виникнення як емоційних стосунків у групі (симпатії, антипатії, байдужість), так і особливих групових цінностей і норм поведінки [2]. Але це визначення є недостатнім, оскільки не визначає кількісного складу групи. Інші автори [1, 14] дають визначення малої групи як групи, що складається з двох і більше осіб (як правило, не більше 25). Оптимальне число – 7±2 особи, об'єднані єдиною метою, схожими інтересами і потребами у спілкуванні та сумісній діяльності. Вони повинні перебувати у безпосередньому контакті один з одним. Щодо порівняльного аналізу визначень малої групи, то можна виділити три основні положення:

- індивідуальні дії членів малої групи інтегровані в цілісну систему сумісних дій, а групова діяльність характеризується включенням усіх членів групи в міжособистісну взаємодію;
- у межах групи відбувається розподіл і кооперація функцій між окремими особистостями;
- групова діяльність не зводиться до механічної суми результатів індивідуальних дій.

В залежності від фактору, який закладений в основу класифікації [6, 12, 13, 26, 31], розрізняють різні види малих груп: за кількістю учасників – великі і малі; за тривалістю їх функціонування – короткочасні і тривалої дії; за згрупованістю – стійкі і ситуативні; за рівнем прояву міжособистісних стосунків – дифузні, асоціативні, кооператійні, корпоратійні і т.д.

Розмір групи залежить від конкретного виду її діяльності. Оптимальна кількість членів групи є вихідною умовою нормального її функціонування. На думку соціальних психологів [7, 20, 31], оптимальний склад групи – від трьох до 40-45 осіб. Чіткі граничні межі малих навчальних груп у літературі не завжди чітко визначені.

Тому, можна зробити висновок, що оптимальна кількість членів малої групи залежить від таких складових: характеру роботи; специфіки та об'єму діяльності; психологічного клімату в групі; суспільної мотивації; задоволення від спілкування в процесі навчальної діяльності. Цей висновок підтверджується експериментальними дослідженнями А. В. Петровського [24], Л. І. Уманського [31]. В якості основних чинників ефективності роботи малих груп вони виділяють: 1) наявність спільних інтересів та цілей; 2) відсутність егоцентричних спрямувань; 3) психологічну сумісність.

Деякі автори визначають ступінь впливу групи на окремих її членів, який полягає в інструктуванні, навчанні, сприйнятті, переконанні, наслідуванні, обміні інформацією та набутими знаннями [7].

Групи в залежності від рівня розвитку поділяють на: 1) малі низького рівня (мотивація не сформульована, мотиви кожного проявляються і діють відособлено); 2) малі середнього рівня (домінує мотивація не мети, а стосунків); 3) малі високого рівня (мотиви стосунків і справи зливаються з мотивами мети) [37]. Завдяки об'єднанню індивідів в першу групу, при узгодженості їх активності у спільній роботі, виникає явище групового ефекту [29, 26]. При цьому груповий результат перевищує сумарний результат кожного члена групи. Результатом групової діяльності є:

- група істотним чином впливає на загальний рівень діяльності її членів, продуктивність, хід і спосіб розв'язання групою проблем;
- виникають особливі феномени міжособистісних стосунків, які не можуть бути зафіксовані в інших умовах. Їх сутність полягає в тому, що у груповій діяльності індивід вчиться соціальній поведінці щодо інших членів групи і виконує певну роль [19].

Отже, груповий ефект суттєво збільшує можливості кожного індивіда групи.

А. В. Петровський вважає, що успішне виконання індивідом громадської діяльності стає можливим завдяки ідентифікації та груповій діяльності, де формуються соціально-психологічні механізми, що впливають на процес ідентифікації [25]. Крім цього, до важливих групових характеристик групи слід віднести: згуртованість; рівень інтегративної діяльності її членів; положення індивіда в групі; стійкість чи комфортність; здатність групи протистояти силам, спрямованим на розрив чи послаблення внутрішньо групових зв'язків; тип лідерства [7, 9, 15, 20, 26]. Груповий суб'єкт передбачає розподіл і кооперацію функцій між членами групи, наявність складної системи взаємостосунків і взаємодій між окремими особистостями та між особистістю і групою в цілому. Тому важливим є дотримання закономірностей групової динаміки, що дає змогу зробити висновок про необхідність зосередження уваги на правильному виборі лідера при комплектуванні малих навчальних груп та дотримання основних умов їх створення – це сумісність членів малої групи і рівень їх навчальних можливостей. Що стосується рівня навчальних досягнень членів групи, то не менше половини студентів повинні бути здатними успішно виконувати дані їм завдання. Звідси робимо висновок, що половина студентів малої групи, повинна мати навчальні досягнення від 67 і більше балів. Дотримання зазначених умов забезпечує дієвість та ефективність навчання кожному працюючому в групі студенту.

Таким чином, аналіз соціально-психологічної літератури свідчить, що: основною ознакою малої групи є безпосередність спілкування її членів між собою; члени малої групи перебувають у спілкуванні тривалий час; група не проста сукупність людей, а функціональна одиниця, певна цілісність, що відрізняється від простої взаємодії її членів; інтегруючими

групу чинниками виступають спільні: мета, інтереси й мотиви діяльності; групі властивий внутрішній розподіл функцій і групових ролей. Першочерговими для діяльності малих навчальних груп, на нашу думку, є: кількість членів у групі; мотивація спільної діяльності; канали комунікації; розподіл ролей, стиль лідера, характер міжособистісних стосунків; ступінь складності та умови виконання групової роботи.

У процесі організації навчальних занять групова робота виступає як форма організації навчання [10, 11, 18]. Я. І. Бурлака, В. О. Вихрущ пропонують поряд із загальнородовим поняттям «форма організації навчання» видові – «форма діяльності» [3]. Питання про групові форми навчальної діяльності висвітлені у працях О. А. Блажка [4], С. С. Вітвицької [5], В. К. Дяченка [10], Е. Ф. Нор [21], А. В. Петровського [25], Л. А. Покась [27], Г. К. Селевка [28], Л. К. Тучкіної [30], Р. А. Хабіба [32], А. В. Хуторського [33], І. С. Якиманської [35, 36], О. Г. Ярошенко [37] та ін. Головна ідея навчання у групах – це вчитися разом, а не просто щось разом виконувати, тобто «всі навчають кожного і кожний навчає всіх», проходить «взаємне навчання» [32].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз соціально-психологічних і педагогічних літературних джерел, дає підстави стверджувати, що за умови правильної організації, навчання у складі малих груп може стати визначальним у покращенні ефективності навчання студентів різних спеціальностей вищих навчальних закладів в умовах навчання відповідно до вимог Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи організації навчального процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в тому, що впровадження в навчальний процес групової форми навчання у статистично значущих межах підвищуватиме успішність та якість знань студентів з професійно спрямованих навчальних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследова- ния малых социальных групп / Г.С. Антипина. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1983. – 110 с.
3. Бурлака Я.І. Про форми організації навчальної діяльності школярів / Я.І. Бурлака, В.О. Вихрущ.– К.: Рад. школа, 1984.– №5.– С. 39–44.
4. Блажко О.А. Групова навчальна діяльність як сучасна форма організації навчання учнів: навч. метод. посіб. /Блажко О.А., Ревацька Л.В., Ярошенко О.Г. / за ред. О.Г. Ярошенко. – Вінниця, 2004.– 68 с.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька – К.: ЦНЛ, 2003. – 314 с.
6. Волков К. Н. На международном симпозиуме по проблемам групповой деятельности в школе / К.Н. Волков // Сов. педагогика. – 1971. – №7. – С. 152–158.
7. Головаха Е. И. Структура групповой деятельности: социально-психологический анализ / Е. И. Головаха. – К.: Наук. думка, 1979. – 139 с.
8. Голубева Н. В. Опыт исследования малых групп /Н. В. Голубева // Вопросы психологии. – 1969. – №3. – С. 144–149.
9. Десев Л. Психология малых групп / Л. Десев – М.: Прогресс, 1979. – 208 с.
10. Дьяченко В. К. Вместе и отдельно (о коллективном способе обучения) / В. К. Дьяченко // Народное образование. – 1988. – №8. – С. 93–97.
11. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского]. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
12. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
13. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А. Г. Ковалев. – [2-е изд., доп.]. – М.: Политиздат, 1978. – 279 с.

14. Коллектив. Личность. Общение: словарь социол.-психол. понятий / [В. С. Агеев, С. П. Безносов, В. А. Богданов и др.]; под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987.– 143 с.
15. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коло-минский. – Минск: БГУ, 1976.– 350 с.
16. Коломинский Я. Л. Человек: психология / Я.Л.Коло-минский. – [2-е изд., доп.]. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
17. Кроник А. А. Межличностное оценивание в малых группах / А. А. Кроник. – К.: Наук. думка, 1982. – 159 с.
18. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения /И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981.– 186 с.
19. Лингарт Й. Структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
20. Николов Л. Структуры человеческой деятельности / Л. Николов. – М.: Прогресс, 1984. – 176 с.
21. Нор Э. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Э. Ф. Нор – Николаев, 1998. – 75 с.
22. Парыгин Б. Д. Основы психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
23. Петровский А. В. Социальная психология /А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М.: Просвещение, 1978. – 222 с.
24. Петровский А. В. Размер группы как социально-психологическая проблема / А. В. Петровский, М. А. Гуревский // Вопросы психологии. – 1979. – №2. – С. 56–65.
25. Петровский А. В. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
26. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субьективности: [учебн. пособие для студентов вузов] /А.В.Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
27. Покась Л.А. Методика організації групової форми діяльності учнів основної школи на уроках географії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання географії» / Л.А. Покась. – К., 2006. – 20 с.
28. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
29. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н.Скаткин М.Н. – М.: Педагогика, 1971. – 154 с.
30. Тучкина Л.К. Групповые формы учебной деятельности / Л.К. Тучкина // Проблемы управления качеством подготовки специалиста в системе непрерывного профессионального образования: сб. статей IX межд. науч.-метод. конф., Москва, Т.1. – М., 2003. – Вып. 7. – С. 200–204.
31. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: [учеб. пособие для пед. ин-тов] / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160с.
32. Хабиб Р.А. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся /Хабиб Р.А. – М.: Педагогика, 1979. – 175 с.
33. Хуторский А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторский. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
34. Шпалинский В.В. Экспериментальное изучение параметров малых групп / В.В. Шпалинский // Вопросы психологии. – 1972. – №5. – С. 66–76.
35. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С.Якиманс-кая. – М.: Педагогика, 1979.– 144 с.
36. Якиманская И.С. Особенности познавательных интересов старшекласников в условиях дифференцированного обучения / И.С. Якиманская, Н.И. Юдашина // Вопросы психологии.– 1989. – №3. – С. 32–39.
37. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О.Г. Ярошенко – К.: Партнер, 1997. – 208 с.

Елена Карбованець, Наталия Куруц. Социальные, психологические и педагогические особенности деятельности малых групп.

В статье проанализирована социально-психологическая и педагогическая литература относительно деятельности малых групп. Установлено, что первоочередными для успешной деятельности малых учебных групп является: количество членов в группе; мотивация совместной деятельности; каналы коммуникации; распределение ролей, стиль лидера, характер межличностных отношений; степень сложности и условия выполнения групповой работы.

Ключевые слова: *малая группа, деятельность, социально-психологический, педагогический, общение, субъекты учебы, отношения в группе.*

Olena Karbovanets, Natalia Kuruts. Social, psychological and pedagogic peculiarities of small group activities.

Socially-psychological and pedagogic literature concerning small groups activities has been analised in the article. It has beenproved, that the first – rate task for successful activities of small educational groups are: the number of members in the groupe, motivation of common activities, communication channel, distribution of roles, the style of the leader, the character of interindividual relations, the degree of complication and condition of group activities fulfillment.

Keywords: *small group, activities, socially-psychological, pedagogic, complication, trained individuals, relations in the group.*

УДК [378:37.013.42-051]:378.091.64

Любов Клюй

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ У ЗМІСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито напрями застосування інформаційних технологій у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів на прикладі програмного опрацювання даних анкетування та інтерв'ювання. Електронні засоби навчання у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів віднесено до зовнішніх інформаційних ресурсів, які містять інформацію соціально-педагогічного призначення.

***Ключові слова**: інформаційні ресурси, психолого-педагогічна підготовка, майбутні соціальні педагоги, анкетування, інтерв'ювання.*

Постановка проблеми. Фахова підготовка соціальних педагогів діагностується такими ознаками, як знання і вміння, водночас – як особистісні риси, здібності, ціннісні орієнтації, складники діяльності тощо. Підготовка соціальних педагогів має основу для формування підготовленості до фахової діяльності, яка виявляється як операційне утворення, що забезпечує вміння розв'язувати соціально-педагогічні завдання із застосовуванням електронних засобів навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему підготовки соціальних педагогів до фахової діяльності відображено у роботах українських і зарубіжних науковців (Н. Абашкіна, С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Л. Віннікова, О. Гура, А. Капська, Н. Кічук, Г. Майборода, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Харченко та ін.).

Модернізація підготовки майбутніх соціальних педагогів повинна усунути суперечність між тенденціями розвитку та застосування електронних засобів навчання і недосконалістю педагогічних умов для підготовки соціальних педагогів із застосуванням означених засобів.

Мета статті – розкрити напрями застосування інформаційних технологій у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Електронні засоби навчання у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів віднесено до зовнішніх інформаційних ресурсів, які містять інформацію соціально-педагогічного призначення, є джерелами інформації для користувача комп'ютерного забезпечення, помічником у професійній підготовці саме спеціалістів педагогічних спеціальностей.

Дидактичний процес потребує змін функцій як технічних, так і комп'ютерних засобів, а також ставлення майбутніх фахівців до навчальної техніки та технологій. Проблема взаємодії дидактики і техніки має багато аспектів. Серед них можна виокремити такі:

- безпосередній вплив процесу навчання на розвиток дидактики через комп'ютерні технології;
- специфіка розвитку та формування аудіовізуальної й машинної мови дидактичного матеріалу, його образного складу;
- ком'ютерна техніка як засіб комунікаційних форм і методів навчальної роботи.

Для покращення ефективності навчально-виховного процесу впроваджено підходи, форми, методи й засоби, що використовуються для підготовки соціальних педагогів. Одним із напрямів такої підготовки є застосування нових дидактичних засобів навчання – електронних, які доцільно вивести із зазначених класифікацій окремою групою тому, що їх застосування у процесі підготовки майбутніх фахівців стало необхідністю.

При застосуванні електронних засобів навчання в освітньому процесі з'являється можливість розроблення і впровадження в навчальний процес професійно орієнтованих програм та курсів, спрямованих на оволодіння студентами необхідних знань у сфері використання інформаційно- комунікаційних технологій і накопичення особистісного досвіду їх застосування у фаховій діяльності.

Критерієм фахової підготовленості соціального педагога виокремлено «інформаційну компетентність», яка визначається як особлива сукупність предметно-спеціальних знань, які забезпечують прийняття ефективних рішень у соціально-педагогічній діяльності.

У змісті курсу за вибором «Соціальна інформатика» запропоновано модуль: «Інформатизація соціальної сфери. Сучасні інформаційні технології, використовувані в діяльності соціального працівника»:

1. Місце соціальної інформатики в сучасній структурі наук.
2. Структура предметної області соціальної інформатики (інформаційні ресурси суспільства; інформаційний потенціал суспільства; інформаційне суспільство).
3. Інформаційна свобода особистості.
4. Загальна характеристика пакета прикладних програм для оброблення та аналізу соціологічної інформації. Програма SPSS: основні принципи роботи з пакетом.
5. Сучасні інформаційні технології, які використовуються в діяльності соціального працівника.

Завдання для практичного опрацювання матеріалу:

1. Зростання соціальної потреби вивчення проблем інформатики в системі освіти, зумовлене глобальною інформатизацією освіти. Розповсюдження курсу інформатики на сферу гуманітарної освіти.
2. Ресурсна і соціокультурна концепції інформаційного середовища як простору для соціальних комунікацій.
3. Поняття інформаційної свободи особистості.
4. Розкрити сутність права на інформацію як необхідної умови інформаційної свободи особистості.
5. Інформаційна свобода особистості і засоби масової інформації. Інформаційна свобода в інформаційному суспільстві.
6. SPSS – статистичний пакет соціологічних досліджень. Методи статистичної обробки інформації.
7. Використання різних статистичних характеристик в практичній діяльності соціального працівника.

Теми рефератів:

1. Використання табличних процесорів для обробки даних (EXCEL):
- Використання формул та функцій в обчисленнях.
- Робота з діапазонами даних.
- Графічний аналіз даних.
- Автоматизація обчислювальних процесів. Робота з макросами.
2. Робота з базами даних (ACCESS):
- Проектування та створення бази даних.
- Робота з таблицями. Типи даних.
- Встановлення в базі даних зв'язків між таблицями.
- Вибірка даних за допомогою запитів.
- Створення звітів.
3. Програма створення презентацій POWERPOINT:
- Вибір автомакету слайду.
- Введення, редагування та форматування текстової інформації.
- Вставлення таблиць, діаграм та рисунків, фільмів, використання гіперпосилань, анімаційних ефектів.

– Показ презентацій.

4. Глобальні комп'ютерні мережі. Пошук інформації в INTERNET. Електронна пошта.

– Види і методи пошуку інформації в INTERNET.
– Вітчизняні і зарубіжні пошукові системи і каталоги ресурсів. Створення пошукових запитів.
– Ефективні стратегії пошуку інформації. Бази даних. Електронні бібліотеки. Ресурси INTERNET для науки і освіти. INTERNET для соціальних працівників і соціологів – найважливіші інформаційні сайти.
– Списки розсилання, дискусійні групи, телеконференції, чати.

Індивідуальний проект

1. Підготовка, відправка та отримання електронних листів. Адресна книга та інші поштові функції. Пошук електронних адрес. Програмне забезпечення електронної пошти.
2. Розроблення презентації соціальної реклами (тема за вибором).
3. Проведення інтерв'ювання й анкетування (група опитуваних за вибором).

Під час проходження практики, а також розроблення індивідуальних проектів у змісті курсу за вибором «Соціальна інформатика» майбутні соціальні педагоги укладають *орієнтовний список анкет і листи телефонних опитувань,* які оброблюють за допомогою інформаційних технологій.

Одним із найпоширеніших видів опитування є анкетування. Анкета заповнюється респондентом самостійно. Використовуючи роздаткову, поштову чи пресову анкету, дослідник з мінімальною технічною допомогою за короткий час може зібрати первинну інформацію від сотень респондентів. Забезпечуючи повну анонімність, метод анкетування надає змогу ефективніше досліджувати різні явища, морально-етичні проблеми та ін.

У зв'язку з тим, що респондент заповнює анкету самостійно, особливо важливе значення мають її композиція, розташування запитань, мова і стиль їх формулювання, рекомендації щодо заповнення анкети, а також її графічне оформлення. Структура анкети охоплює вступну частину, в якій зазначають, хто, з якою метою проводить опитування, вміщують інструкцію щодо заповнення, зосереджують увагу на способі повернення заповненої анкети. Текст, що міститься у вступі, повинен задати респонденту настрій співробітництва. Вступну частину найчастіше розміщують на титульному листі.

Далі вміщують контактні запитання, їх мета – зацікавити респондента, полегшити йому входження у проблему. Ці питання повинні бути простими за формулюванням, а відповіді на них – достатньо легкими. За ними настає черга для основних запитань, які й «постачають» сутнісну інформацію, їх зміст повністю визначається цілями і завданнями дослідження. Найкраще, якщо кожному окремому завданню відповідає певний блок запитань, а перехід до нового – супроводжується поясненнями. Наприклад, «На цьому ми завершуємо розмову про Вашу роботу. Пропонуємо кілька запитань про Ваші можливості щодо проведення вільного часу».

Після основних вміщують запитання для з'ясування соціально-демографічних характеристик респондентів. Наприкінці подають кілька запитань, які повинні зняти психологічне напруження респондентів, допомогти їм усвідомити необхідність і значущість здійсненої ними роботи.

Запитання анкети – висловлювання, розраховане на одержання інформації, що надає змогу операціоналізувати ознаки певного соціального явища.

За змістом запитання розділяються на запитання про факти свідомості, поведінки чи про особистість респондента. За формою – закриті, відкриті і напівзакриті. В закритих запитаннях респонденту дають повний набір варіантів відповідей, пропонуючи вибір одного або декількох із них. Закриті запитання поділяють на альтернативні (необхідно вибирати тільки один варіант відповіді) і неальтернативні («питання-меню», які допускають вибір кількох варіантів відповідей). Відкриті запитання не пропонують ніяких варіантів відповідей,

і респондент може відповідати на власний розсуд; напівзакриті в переліку запропонованих відповідей мають позиції «інше».

За формою запитання бувають прямі і непрямі. Прямі дають змогу одержати пряму інформацію від респондента («Чи задоволені Ви обраним фахом?»). Коли ж від респондента необхідно одержати його критичну думку про себе, інших людей, негативні явища життя, використовують запитання, сформульовані в непрямій формі. Респонденту пропонується уявна ситуація, яка не вимагає самооцінки його особистих якостей і обставин його діяльності.

Запитання анкети відрізняються також за функціями. Основні запитання спрямовані на збір інформації про зміст досліджуваного явища. Неосновні – на з'ясування головного запитання (запитання-фільтри), перевірку щирості, правдивості відповідей респондента (контрольні запитання).

Підвищенню достовірності служить забезпечення можливості респондента ухилитися від відповіді, дати невизначену відповідь. Для цього в анкеті передбачають такі варіанти відповідей, як «мені важко відповісти», «як-коли», «буває по-різному» тощо. Важливо також, щоб запитання не мали у своїх формулюваннях явних або неявних підказок. При формулюванні оціночних запитань і варіантів відповідей обов'язково стежать за збалансованістю позитивних і негативних суджень.

Щодо якості анкети загалом, то формулювання запитань повинно відповідати завданням дослідження, тобто забезпечити одержання інформації саме про досліджувані ознаки, а також відповідати можливостям респондентів як джерела інформації.

Поштове опитування (йдеться як про звичайну, так й електронну пошту) – метод деперсоніфікованого опитування.

Переваги дослідження методом поштового опитування:

1. Низька ціна. Економічність є однією з очевидних переваг цього методу. Поштове опитування не вимагає наявності висококваліфікованого персоналу інтерв'юерів, всі витрати пов'язані з плануванням дослідження, копіюванням анкет, поштовими пересиланнями. Оброблення й аналіз даних суттєво дешевші, ніж при використанні інших методів. Економність цього методу стає ще більш очевидною, коли вибіркова сукупність охоплює респондентів значної географічної території.

2. Зменшення впливу інтерв'юера на респондента. При проведенні поштового опитування значно зменшується вплив інтерв'юера на респондента, який може залежати від особистих рис характеру першого та рівня його підготовки.

3. Більша анонімність. Відсутність інтерв'юера забезпечує більшу анонімність для респондента.

4. Більш обмірковані відповіді. Поштове опитування більш прийнятне у випадках, коли є потреба у добре обміркованих, а не швидких відповідях, а також, коли респонденту для того, щоб відповісти на запитання, необхідно переглянути власні записи чи документи.

5. Доступність. Поштове опитування дозволяє охопити більші географічні території за менші кошти, тобто дозволяє економити час та витрати на відрядження.

Недоліки поштового опитування:

1. *Вимагає простіших запитань.* Дослідник, який вирішив провести поштове опитування, повинен переконатися, що запитання в анкеті достатньо прямі, зрозумілі для респондента на основі доданих письмових інструкцій та визначень.
2. *Відсутність можливості для апробації.* Одержані відповіді є остаточними. Дослідник не має можливості задати додаткові запитання, уточнити двозначні відповіді, або використати свої спостереження невербальної поведінки респондента.
3. *Відсутність контролю за заповненням анкет.* При проведенні поштового опитування, дослідник не має змоги контролювати процес заповнення анкети, тобто не може бути впевненим, що саме респондент, а не хтось інший це зробив.
4. *Низький рівень повернення анкет.* Найбільшою проблемою при проведенні поштового опитування є неадекватний рівень повернення анкет. Рівнем повернення

анкет називається відсоток представників вибіркової сукупності, які повернули заповнені анкети. Так, нормальним рівнем повернення при звичайному анкетуванні вважається 95%. При поштовому опитуванні, без застосування спеціальних методик збільшення повернення анкет, такий рівень коливається між 20% і 40%.

Характеристика інтерв'ю

Індивідуальне інтерв'ю – це міжособистісна рольова ситуація, в якій інтерв'юер задає респонденту запитання, які випливають із гіпотези дослідження. Запитання, їх формулювання та послідовність визначають структуру інтерв'ю.

Структуроване інтерв'ю є найбільш формалізованим, у якому кількість запитань та їх формулювання є однаковим для всіх респондентів. При проведенні такого інтерв'ю, неможливо перефразувати запитання, або уточнити їх, якщо респондент не все розуміє. При цьому послідовність запитань залишається сталою у всіх інтерв'ю. Структуроване інтерв'ю використовується у тому випадку, коли дослідник вважає, що відмінності у відповідях респондента відображають реальні відмінності між самими респондентами, а не різницю у проведенні інтерв'ю (формулюванні запитань, їх послідовності тощо). Дослідник намагається знизити ризик впливу на відповіді того, кому задаються запитання.

Структуроване інтерв'ю базується на таких припущеннях:

1. Незалежно від мети дослідження, респонденти володіють достатнім словниковим запасом, що дозволяє сформулювати запитання таким чином, щоб вони мали однакове значення для всіх.
2. Послідовність запитань утворює певний контекст, зрозумілий для всіх респондентів.

Сфокусоване інтерв'ю має чотири основні характеристики:

1. Проводиться з респондентами, про яких відомо, що вони мають певний досвід з досліджуваної проблеми.
2. Стосується певної проблеми, яка вже аналізувалася до проведення інтерв'ю.
3. Проводиться на основі опитувальника, який уточнює теми, що мають відношення до гіпотези дослідження.
4. Сфокусоване на досвіді респондента, який стосується проблеми дослідження.

Найбільш гнучким різновидом індивідуального інтерв'ю є неструктуроване або вільне. Під час проведення цього інтерв'ю дослідник не дотримується суворого формулювання запитань та порядку їх задавання. За умови стимулювання з боку дослідника, респондент заохочується співвідносити власний досвід з метою визначити значимі для нього події, сформулювати власні визначення певних ситуацій, висловити власні думки та ставлення. Інтерв'юер має достатню свободу, щоб опитати респондента щодо певних аспектів соціально-педагогічної проблеми в різній послідовності.

Телефонне інтерв'ю по-іншому називається телефонним опитуванням. Донедавна дослідники відносились до нього з великою долею скепсису і недовіри. Деякі науковці радять уникати проведення телефонного опитування з огляду на можливе зміщення у вибірці. З одного боку, незначна частина населення, яка не має телефонного зв'язку (нині – переважно мобільного), взагалі випадає з дослідження, з іншого – ті, хто мають телефони, не завжди точно відтворюють наявні пропорції в генеральній сукупності. Незважаючи не це, останнім часом телефонне опитування розглядається як рівноправний метод дослідження в соціальних науках.

Більш активне використання цього методу протягом останнього часу пов'язано з такими чинниками:

1) доступність телефонного зв'язку;

2) зростання цін на транспортні та інші види послуг робить індивідуальне інтерв'ю надзвичайно дорогим, особливо при масових опитуваннях.

Отже, телефонне опитування, як альтернатива традиційному, може використовуватися за певних обставин. Головною умовою залишається відносна нескладність програми й мети дослідження. На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій телефонне опитування варто поєднувати з індивідуальним інтерв'ю, широко застосовувати електронне листування.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Застосування інформаційних технологій у змісті фахової діяльності соціальних педагогів дозволяє: 1) визначення задуму на основі аналізу соціально-педагогічної ситуації, виявлення суперечностей, визначення проблем, які вимагають розв'язання, їх діагностування, вибору ідей, їх узгодження; 2) формулювання ідей, системи ціннісних установок для розроблення проекту, висування гіпотез, альтернативних рішень, визначення цілей проектування в конкретних критеріях, прогнозування, розроблення й оцінка варіантів, вибір найбільш ефективних з-поміж них, визначення системи методів проектування; 3) розроблення моделей дій (стратегічних програм реалізації проекту, управління взаємодією); 4) надання об'єктивної оцінки, здійснення аналізу й узагальнення результатів під час реалізації, визначення подальших напрямів діяльності.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є експериментальна перевірка ефективності використання розкритих у роботі методів дослідження майбутніми соціальними педагогами.

Любовь Клюй. Использование информационных ресурсов в контексте психолого-педагогической подготовки будущих социальных педагогов.

В статье раскрыты направления применения информационных технологий в содержании психолого-педагогической подготовки будущих социальных педагогов на примере обработки данных анкетирования и интервьюирования. Электронные средства обучения в содержании психолого-педагогической подготовки будущих социальных педагогов отнесены к внешним информационных ресурсам, которые содержат информацию социально-педагогического назначения.

***Ключевые слова**: информационные ресурсы, психолого-педагогическая подготовка, будущие социальные педагоги, анкетирование, интервьюрирование.*

Lyubov Klyuy. Use of information resources in the context of psychological-pedagogical preparation of the future social teachers.

The publication described the direction of application of information technologies in the content of the psychological-pedagogical training of future social workers for example, data questionnaires and interview. E-learning in the content of the psychological-pedagogical training of future social workers assigned to the external information resources that provide information and social-pedagogical purpose. The criterion of professional training social teacher picked informational competence, which is defined as a set of domain-specific knowledge, which shall ensure that promises more effective solutions social educational activities. The criteria for different categories of the survey population. Examples of essays and individual projects for social workers.

***Keywords**: information resources, psychological and pedagogical training, the future social teachers, questioning, interview.*

УДК 37

Ольга Кобрій

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ФАХІВЦЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті обґрунтовано необхідність удосконалення сучасного стану підготовки педагога-фахівця у вищих навчальних закладах, що стосуються організації якісного засвоєння інформації, досвіду майбутньої педагогічної діяльності студентів та врахування демократичних процесів в українській системі освіти. Охарактеризовано зміни, що передовсім передбачають діяльнісний підхід до навчально-виховного процесу та перехід до демократичної взаємодії його учасників.

Ключові слова: *підготовка педагога-фахівця, вищий навчальний заклад, самостійна робота студентів, суб'єкт навчальної діяльності, діяльнісний підхід, демократична взаємодія.*

Постановка проблеми. Сьогодні активно розробляються питання гуманізації та демократизації змісту педагогічної освіти, які передбачають формування статусу суб'єкта навчальної діяльності та перехід до демократичної взаємодії його учасників, забезпечення партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами. Це означає перебудову структури навчально-виховного процесу, забезпечення високого рівня почуття власної гідності студентів, їхнє прагнення вдосконалюватися, оптимістичної атмосфери у їхньому оточенні, що веде до найповнішої самореалізації в житті та забезпечує принципово новий рівень підготовки фахівців, конкурентоспроможних на європейському ринку праці.

Осучаснення змісту вищої освіти та перегляд її пріоритетів виявляється в адаптації до життя молоді у відкритому суспільстві, самореалізації, активному соціальному самовираженні, що означає зменшення питомої ваги готової інформації та зростання частки творчої діяльності, що забезпечує розвивальне і виховне навчання. Відтак застосування до визначення змісту освіти діяльнісного підходу передбачає розвантаження навчальних предметів інформацією, пристосування змісту інформації до особливостей студентів та умов діяльності, забезпечення особистого досвіду студенті.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування демократичних процесів в українській системі освіти та її інтегрування в єдиний освітній простір, а також важливі тенденції та перспективи якісної підготовки фахівця, його професійного зростання відображені у працях А. Алексюка, В. Андрущенка [4], Т. Завгородньої, В. Кременя, С. Ніколаєнка, О. Савченко та ін. Інноваційні процеси в системі підготовки вчителя досліджують С. Золотухіна (ідея виховного навчання), І. Зязюн [2] (аналіз професійно-педагогічної підготовки фахівця в системі неперервної освіти), О. Глузман (тенденції розвитку педагогічної освіти), М. Солдатенко [6] (з'ясовує умови удосконалення самостійної пізнавальної діяльності), А. Фурман [7] (обгрунтовує необхідність побудови розвивального підручника) та ін., які однак не розглядають їх з точки зору переходу до демократичної структури навчально-виховного процесу та не виключають відсутність системних досліджень важливих тенденцій розвитку змісту європейського простору вищої освіти.

Мета статті – виявлення психолого-педагогічних умов успішної підготовки педагога-фахівця у вищому навчальному закладі та врахування демократичних процесів в українській системі освіти, її інтегрування в європейський оосвітній простір.

Виклад основного матеріалу. Забезпеченню якісної освіти та ефективної професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця допоможе врахування досвіду оновлення змісту педагогічних дисциплін у кожному ВНЗ. „Нині в Україні розгортається процес змін, що мають на меті всебічне забезпечення інтересів людини, сприяння її прагненню жити й тво-

рити в гармонії зі своїм соціальним оточенням, суспільними цінностями і природою. Спираючись на цей підхід, Україні потрібно забезпечити цілісну політику гуманітарного розвитку, адекватну завданням модернізації суспільства згідно із загальноєвропейськими тенденціями і національними пріоритетами", – підкреслюється в Концепції гуманітарного розвитку України [3].

Зауважимо, що створення максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку здібностей кожної людини, для її самовизначення і самореалізації, подолання формалізму, стійкого небажання вчитися потребують духовного збагачення людини, глибокого проникнення у зміст моральних цінностей і наближення до ідеалу, утвердження високої мети в житті. Лише відхід від диктату, вивільнення творчих сил людини, прагнення до ініціативної творчої праці допоможуть їй звільнитися від психології раба, позбутися споживацького ставлення до життя, віднайти гармонію. Тому центральним елементом оновлення освіти є реалізація її гуманістичної сутності, перенесення акценту на духовні цінності.

Повноцінної реалізації людини, а також побудови демократичних стосунків з іншими людьми не може бути без високого рівня почуття власної гідності учасників педагогічного процесу, оптимістичної атмосфери у їхньому оточенні, сформованого механізму самоконтролю. Потрібна дуже делікатна робота щодо захисту демократичних змін у житті, виявлення демократичної позиції, обґрунтування її логічності і доречності, яка виключає приниження людини.

Проблема підготовки педагога-фахівця у вищому навчальному закладі повинна розглядатися передовсім у зв'язку зі створенням можливостей для самостійного вивчення предмету, пошуком засобів стимулювання самостійної творчої діяльності й активною участю студентів у навколишньому житті. Індивідуалізація навчання і виховання кожної особистості, врахування особливостей кожної людини та створення умов для вдосконалення її здібностей в обраній сфері діяльності реалізуються на практиці у рамках диференційованого чи профільного навчання, особистісно зорієнтованого виховання.

Самостійна діяльність кожного студента є основною передумовою становлення його як суб'єкта демократичних стосунків. Суб'єкт діятиме як вільна особистість лише з позиції самостійної особистості. Тому ефективність дій суб'єкта залежить від особистого включення у діяльність, яка починається лише тоді, коли суб'єкт сам усвідомлює обмеженість наявних засобів діяльності і починає шукати нові. Студент повинен бути не об'єктом для впливу педагога, жертвою влади авторитету, пасивним слухачем, споживачем чужої праці, засобом досягнення якихось намірів, а господарем свого життя і суб'єктом власної діяльності.

Впровадження ефективних технологій, забезпечення форм і методів обов'язково включатимуть значну частку самостійної роботи студента, використання засобів індивідуального призначення, та створення умов для оволодіння культурою, професійною майстерністю, нарощування гідності та інтелігентності, а також до різноманітних інноваційних реформ в освіті. Тоді ефективність самостійної роботи визначатиметься самоорганізацією, саморозвитком, самоосвітою, і як результат – здатність справлятися з різними життєвими ситуаціями, розвиток.

Досягнення виховної та розвивальної мети освіти, як з'ясувалося, допоможуть забезпечити як інформація, так і завдання, спрямовані на стимулювання творчої діяльності особистості. Конструювання змісту педагогічних дисциплін в умовах вищої освіти та перегляд пріоритетів у її побудові виявляється передовсім в успішній організації самостійної роботи студентів, керівництві їх самоосвітою, самовихованням, саморозвитком. Попри переважне для багатьох країн скорочення соціально-гуманітарних дисциплін у зарубіжних ВНЗ, все ж піднімається питання щодо підвищення рівня педагогічної підготовки фахівців (Р. Номбріх), виявляється педагогічний зміст знання (Л. Шульман). Чимало педагогів-дослідників розкривають особливості інноваційних процесів в європейській вищій освіті (у контексті Болонського процесу). Перспективами дослідження є аналіз педагогічного інструментарію реалізації виявлених ідей стосовно розвитку змісту сучасної вищої педагогічної освіти на практиці.

Реальними показниками включення у процес пошуку, що супроводжується здогадками, радістю відкриття, є, на думку А. Фурмана, сумнів, увага, емоції, запитання, діалог, припущення тощо та створення умов для таких проявів активності учнів чи студентів [7, с. 73], а стосовно прояву самостійності, то важливим його показником є „уміння узагальнювати, виділяти головне, застосовувати загальні закономірності для пояснення окремих фактів" [7, с. 135].

Розкриваючи значення проблемних ситуацій у навчанні, А. Фурман акцентує увагу педагогів на проектно-пошуковій активності суб'єктів пізнання, наголошує, що є універсальним, на його думку, шляхом їх розв'язання, коли „невідоме, а згодом і відкрите знання стає власним здобутком**"** [7, с. 44**].** Ідеї вченого щодо організації модульного навчання, побудови відповідного підручника можна використати під час викладання педагогічних дисциплін. Звісно, усі ці тенденції сьогодні значно поширилися завдяки Болонському процесу.

Перспективи педагогічної освіти втілюватимуть наші уявлення та переконання про саморозвиток, самовиховання, самореалізацію людини у навчанні, постійне самостійне навчання за допомоги мережі Інтернет. Готовність до самоосвіти та громадянська відповідальність за своє навчання завжди будуть ціннім надбанням особистості і займатимуть чільне місце у неперервній освіті. Це означає розповсюдження дистанційного навчання, зручних форм одержання освіти (очна, заочна, вечірня), застосування блочно-модульної технології, інтерактивних методів і засобів, більш індивідуалізованого навчання. Йдеться також про нормативно-правову базу для інноваційних процесів, різні засоби реалізації якісного вивчення навчальних предметів.

Усе це ставить проблему удосконалення педагогічної майстерності та підвищення кваліфікації фахівців. Як підкреслює І. Зязюн, „основною функцією підвищення кваліфікації, як невід'ємної ланки неперервної професійної освіти, є розвиток і формування професійно-педагогічної якості. Згідно з визначеною структурою можливими напрямами цього процесу стають: нарощування кваліфікаційного об'єму (набуття нових спеціалізацій, перепідготовка); збільшення ступеня повноти структури компетентності; розширення сфери компетентності (кар'єрне і функціональне просування, своєрідна „професійна експансія"); опанування культурним досвідом різних суб'єктів, носіїв професійно-педагогічного досвіду; самовдосконалення у поступі до майстерності (як вищому прояві професійної якості)" [2].

Залишається актуальним упровадження серед молодих людей інноваційних методик визначення педагогічних талантів, створення сприятливих умов для реалізації ними власних потреб та обдарувань та ширше їх використання з метою якісної педагогічної підготовки в житті. Звісно, йдеться про раціональне поєднання форм та методів навчання майбутніх фахівців, використання всіх можливостей аудиторної і позааудиторної роботи.

Педагоги сучасності розкривають нестандартні методи, застосування яких допомагає не лише формуванню практичних умінь і навичок (що часто мають місце у розв'язанні стандартних ситуацій), а сприяє розвитку педагогічних здібностей студентів, їх творчості та самостійності. Так, Л. Прокопів, характеризуючи прийоми та методи навчання у ВНЗ, називає методи, які сприяють розвитку педагогічної обдарованості: системний аналіз, інтелектуальна атака, метод вільних асоціацій, використання опитувальних тестів, аналогій, проблемних задач, рольових ігор, тренінга тощо [5, с. 43].

Педагогіка співпраці, в основу якої покладена ідея співпраці і яка виникла всупереч офіційній педагогіці (авторитарній), показала, що стала не тільки практикою педагогів-новаторів, творчих вчителів, викладачів, а може стати масовою і повсякденною педагогічною практикою. Лише побудова рівноправних, демократичних, партнерських, суб'єктно-суб'єктних стосунків між педагогом і студентами дозволить перейти до нового типу взаємодії, до гармонії у житті, злагоді й миру у стосунках учасників педагогічного процесу. Практика педагогів-новаторів доводить, що діти можуть полюбити школу, а студенти – ВНЗ, що навчально-виховний процес може бути бажаним, цікавим, а навчальний заклад і педагог не викликають страху перед ними. Здатність будувати стосунки на рівні партнерства, у яких

спільні інтереси, які можуть щось порадити один одному, в чомусь підтримати один одного, не є ілюзією, нездійсненною мрією.

Особливістю навчально-виховної діяльності є також її творчий характер, тобто її спрямованість на перетворення дійсності та інформації про неї і, значить, на новий результат цієї діяльності. І творча особистість має характеризуватися здатністю підходити до роботи нестандартно, шукати і знаходити ефективне розв'язання проблем. Тому дуже важливі для повноцінної діяльності суб'єкта потреба в експериментуванні з матеріалом, виділення в ньому загального і конкретного, взаємозв'язків і взаємозалежностей, вільний вибір часу, змісту, прийомів і методів виконання дій.

Увага до мислення, способу діяльності молодих людей була характерною для позиції Г.Ващенка, який виділяв методи залежно від міри активності людини і поділяв їх на пасивні, напівактивні й активні [1]. Цілком самостійне вивчення проблеми на основі зібраних фактів, передбачення можливих шляхів розв'язання проблем, обмірковування способів їхньої перевірки, організацію певного дослідження передбачають творчі методи (активні): творча письмова робота, творча вправа, дослідницька робота. Вони дають широкий простір для фантазії, інтуїтивних здогадок, оригінального розв'язання ситуації і передбачають повну самостійність у роботі, тому найбільше сприяють розвиткові творчої уяви, творчого мислення, вольових якостей та ін. За класифікацією Г. Ващенка, активними є екскурсійно-дослідницький, лабораторно-дослідницький, реферативно-семінарський методи навчання, метод проектів (який допомагає наблизитися до життя) [1, с. 9 – 57].

У зв'язку з перенесенням акценту з діяльності педагога на діяльність дитини чи студента у навчанні, зростає питома вага самоконтролю, що також можливо передбачити у підручнику чи посібнику за допомогою комп'ютерних технологій. Звідси – необхідне забезпечення студентів засобами індивідуальної роботи. Забезпечення навчального процесу такими індивідуалізованими засобами навчання, як особисте навчальне приладдя, індивідуальні завдання, роздатковий матеріал, персональний комп'ютер і т. ін., сприяє успіху навчальної діяльності студентів. Такі засоби навчання допомагають працювати самостійно, у своєму темпі, відповідно до своїх особливостей та планів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, психолого-педагогічними умовами успішної підготовки педагога-фахівця у ВНЗ є організація якісного засвоєння інформації, досвіду майбутньої педагогічної діяльності студентів, перехід до демократичної структури навчально-виховного процесу, діяльнісний підхід до навчально-виховного процесу, закріплення за кожним студентом статусу суб'єкта навчальної діяльності та врахування демократичних процесів в українській системі освіти, її інтегрування в єдиний освітній простір. Зрозуміло, що проблеми демократизації освіти тісно пов'язані із самостійною роботою студентів, високий рівень саморегулювання. Адже жодна перебудова в освіті у напрямку демократизації неможлива без активізації самостійної роботи кожної особистості, що є учасником педагогічного процесу. Використання у змісті вищої освіти самостійних робіт, що вимагають активного пошуку і творчого підходу до їх виконання є важливим стимулом для формування у студентів інтересу до навчання. Тут багато що залежить від продуманої організації самостійної діяльності, яка передбачає висловлення студентами власної точки зору, розвиток емоційних переживань, виявлення самостійності, відповідальності, активності тощо.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г.Ващенко. – К.: Укр. видав. Спілка, 1997. − С. 9 −57.
2. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / Іван Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13 – 18. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05 ziasno.pdf.
3. Концепція гуманітарного розвитку України від 27.03.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http: www.guon.kiev.ua/?q= node/446>. – Загол. З екр. – Мова укр.

4. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колект. моногр. / за заг. ред. В. П. Андрущенка [та ін.]; АПН України, Ін-т вищ. освіти / В. П. Андрущенко (Заг. ред.), В.І. Луговий (Заг. ред.) – Х. : Вид-во НУА, 2009. — 504 с.
5. Прокопів Л. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : монографія / Любов Прокопів. – Івано-Франківськ. : Плай, 2005. – 256 с.
6. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М.Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3 – 5.
7. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника: монографія / А.Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

Ольга Кобрий. Психолого-педагогические условия успешной подготовки педагога-специалиста в высшем учебном заведении.

В статье обоснована необходимость совершенствования современного состояния подготовки педагога-специалиста в высших учебных заведениях, касающаяся организации качественного усвоения информации, опыта будущей педагогической деятельности студентов и учета демократических процессов в украинской системе образования. Охарактеризованы изменения, предусматривающие прежде всего деятельностный подход к учебно-воспитательному процессу и переход к демократическому взаимодействию его участников.

Ключевые слова: *подготовка педагога-специалиста, высшее учебное заведение, самостоятельная работа студентов, субъект учебной деятельности, деятельностный подход, демократическое взаимодействие.*

Olga Kobriy. Psychological and pedagogical conditions of successful teacher training in a higher educational institution.

The article substantiates the necessity to improve the current state of teacher training in higher educational institutions that are related to the organization of quality assimilation of information, students' future educational activities and taking into account democratic processes in the Ukrainian educational system. The author has characterised the changes that primarily involve an activity approach to the educational process and transition to the democratic teacher-student interaction.

Keywords: *teacher training, a higher educational institution, student autonomous work, an agent of educational activities, an educational activity approach, democratic interaction.*

УДК 514.18:004(075.8)

Валерій Крівцов

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАДАЧ ПРИКЛАДНОГО ХАРАКТЕРУ З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

У статті показано доцільність розв'язування задач прикладного характеру з нарисної геометрії, що сприяє підвищенню якості навчання, спонукає студентів застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

***Ключові слова**: нарисна геометрія, задачі прикладного характеру.*

Постановка проблеми. Нарисна геометрія входить до дисциплін математичного та природничого циклу підготовки бакалавра і складає основу інженерної освіти. На теоретичних положеннях нарисної геометрії ґрунтується виконання та читання різноманітних технічних та будівельних креслень. Крім того, ця дисципліна сприяє розвитку у студентів просторової уяви, формує навички логічного мислення.

Одним з моментів підвищення якості математичної освіти [5, 10. 11], складовою якої є нарисна геометрія, є підсилення прикладної направленості курсу математики шляхом здійснення зв'язку його змісту і методики навчання з практикою. Опанування теоретичними положеннями відбувається під час розв'язування задач. Використання задач прикладного характеру позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності студентів, викликає їх інтерес при розв'язуванні та отриманні кінцевого результату запропонованої задачі. Студент, зацікавлений у розв'язку задачі, буде глибше та свідоміше опановувати положення та правила, застосовувати самостійно набуті знання в інших галузях знань. У кінцевому результаті, студент, який володіє практичними навичками та уміннями, легше адаптується і у виробничих умовах.

Аналіз досліджень і публікацій. Збірники задач з нарисної геометрії, у тому числі і сучасні [1, 2, 4, 6, 7, 9], містять для розв'язку переважно абстрактні задачі, які не мають практичного змісту. Поодинокі задачі прикладного характеру розкидані у різних виданнях, їх переважно застосовують під час розгляду спецкурсів з нарисної геометрії – проекції з числовими позначками, побудова перспективи та тіней. Що стосується загального курсу нарисної геометрії, то подібні задачі в навчальній літературі зустрічаються рідко.

Мета статті – показати на конкретних прикладах доцільність розв'язування задач прикладного характеру під час вивчення нарисної геометрії.

Виклад основного матеріалу. Для ілюстрації задач прикладного характеру розглянемо завдання, запозичені з відео лекцій проф. А.В. Павлова та [3, 8]. Під час вивчення теми «Перпендикулярність геометричних елементів» основним є правило проведення прямої, перпендикулярної до площини, на якому ґрунтується розв'язування багатьох позиційних та метричних задач нарисної геометрії. Розглянемо задачу, яка має прикладний характер, використавши вище зазначене правило. Слід зауважити, що розв'язок цієї задачі способами нарисної геометрії неможливий без знання закону відбивання світла, який вивчається в розділі «Оптика» курсу фізики.

Знайти проекції світлового променя, який вийшов з точки А, відбився від заданої дзеркальної фронтально-проекціюючої площини Δ і потрапив у задану точку В (рис. 1). Розв'язок цієї задачі полягає у наступному. Через точку А проводимо пряму r, перпендикулярну до площини Δ. Відмічаємо точку L перетину прямої r з площиною Δ і на продовженні прямої r фіксуємо точку С, яка є симетричною точці А відносно площини Δ (A L = LC). Далі з точки С проводимо пряму в точку В і знаходимо точку К перетину прямої СВ з площиною Δ. Точку К з'єднуємо з точками А і В. Оскільки прямокутні трикутники ALK і CLK є рівними, то кути α і β також є рівними. Кут α можна прийняти за

кут падіння, а кут β – за кут відбивання, пряму АК можна прийняти за падаючий промінь, пряму КВ – за відбитий промінь, а точку К – за точку падіння променя.

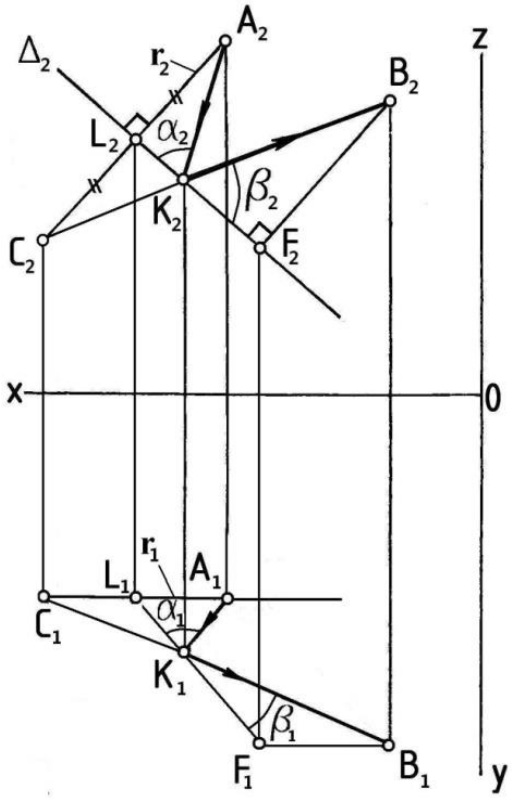


Рис. 1. Розв'язок задачі на визначення проекцій світлового променя, який відбився від площини

Можна різними шляхами перевірити, що задачу розв'язано правильно. По-перше, відповідно до закону відбивання світла падаючий та відбивний промені лежать в одній площині, яка перпендикулярна до площини Δ і проходить через точку К падіння променя. Якщо з точки В провести пряму, перпендикулярну до площини Δ, то точка її перетину з площиною Δ повинна лежати на одній прямій з точками L і К. Ця пряма є прямою перетину двох взаємно перпендикулярних площин, одна з яких проходить через точки А, В і К, тобто через падаючий та відбивний промені, а друга є площиною Δ. Провівши з точки В пряму BF, перпендикулярну до площини Δ, бачимо, що знайдена точка F перетину прямої BF з площиною Δ лежить на одній прямій з точками L і К. По - друге, можна знайти натуральні величини прямокутних трикутників ALK та BFK і визначити, що кути α і β цих трикутників при вершині К є рівними.

Знаючи координати точок А і В та розміщення площини Δ, можна графічним способом визначити координати точки К падіння променя та величини кутів α і β, що свідчить про практичне значення розв'язування подібних технічних задач засобами нарисної геометрії.

Можна запропонувати студентам розв'язати більш складну задачу, яка також ґрунтується на правилі проведення прямої, перпендикулярної до площини. Наприклад, задати площину Δ не проекціюючою, а площиною загального положення або на шляху променя поставити декілька дзеркальних площин.

Розглянемо задачу, коли світловий промінь *а* падає на дзеркало сферичної форми (рис. 2). Потрібно побудувати проекції відбивного променя *в*.

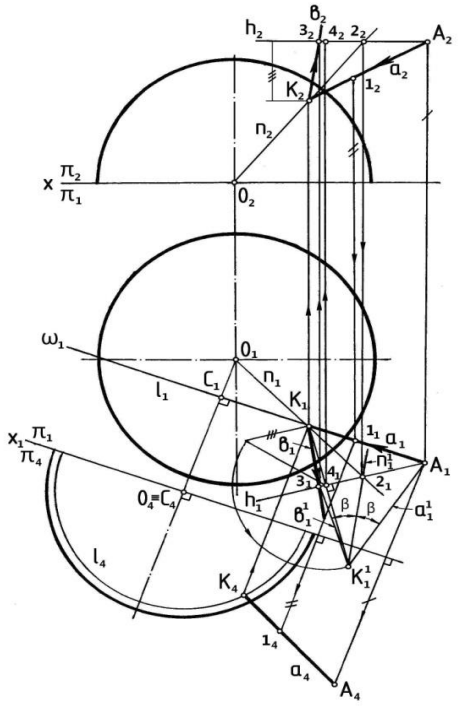


Рис. 2. Розв'язок задачі на визначення проекцій світлового променя, який відбився від сфери

Розв'язок цієї задачі дозволяє на практиці закріпити матеріал на визначення точки перетину прямої з сферою та спосіб обертання навколо лінії рівня.

Послідовність побудов така: 1. Знаходимо точку К падіння променя *а* на сферичну поверхню. 2. Проводимо з центра сфери (точки 0) через точку К нормаль n сфери. 3. Визначаємо кут падіння β як кут між світловим променем *а* і нормаллю n. 4. Будуємо відбивний промінь *в*, який складає з нормаллю n кут відбивання, що дорівнює куту падіння β, причому промінь *в* повинен лежати в одній площині з променем *а* і нормаллю n.

Наступна задача прикладного характеру дозволяє для її розв'язку використовувати закони механіки та положення нарисної геометрії (рис. 3).

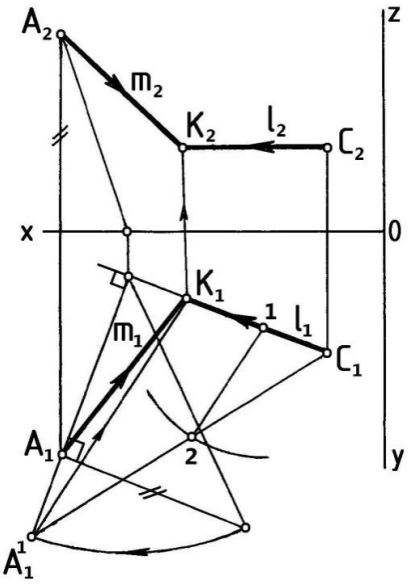


Рис. 3. Розв'язок задачі на визначення проекцій напряму руху ракети до цілі

З точки А здійснено запуск ракети, яка летить прямолінійно до цілі, що рухається по траєкторії *l*. Швидкість руху ракети в 2 рази більша за швидкість руху цілі. Визначити проекції напряму m, в якому потрібно запустити ракету, якщо в момент її пуску ціль знаходилася в точці С.

Наведемо розв'язок цієї задачі. З'єднуючи точки А і С, утворюємо кут між прямими АС (початковою відстанню між ракетою та ціллю) та траєкторією *l* руху цілі. Відомо з геометрії, що сторони кута, які перетинаються низкою паралельних прямих, розсікаються ними на пропорціональні частини. Виходячи з цього, виконаємо такі побудови. З точки С на прямій *l* відкладаємо відрізок С1, а з точки 1 проводимо коло радіусом 12, величина якого в 2 рази більша за довжину відрізка С1. Далі з точки А проводимо пряму, паралельну до 12, до її перетину з прямою *l* в точці К. В результаті побудов отримаємо, що відрізок АК в 2 рази довший за відрізок СК, а, отже, точка К – це точка перетину ракети, що випущена з точки А по цілі, яка почала рухатися в напрямку *l* з точки С, причому швидкість ракети в 2 рази більша за швидкість цілі.

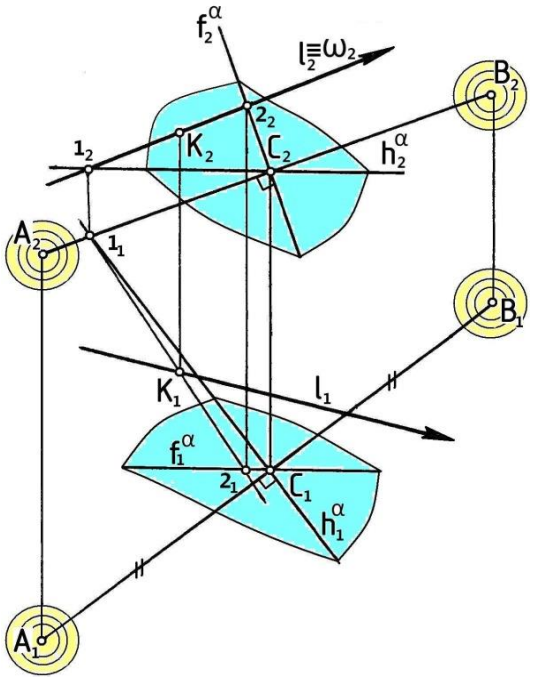


Рис. 4. Розв'язок задачі із застосуванням геометричних місць точок

Далі розглянемо задачу, для розв'язку якої застосовують поняття геометричних місць точок, що значно полегшує розв'язування задачі, робить його цілеспрямованим. Слід зазначити, що на зацікавленість студентів в розв'язку задачі значно впливає словесно викладена умова задачі. Так задачу, яка має однакові графічні способи розв'язку, можна сформулювати по-різному. Наприклад, задачу, графічну умову якої наведено на рис. 4, можна записати таким чином: на прямій *l* визначити точку, рівновіддалену від заданих точок А і В. А можна її сформулювати так, щоб вона мала прикладний характер і викликала у студентів більшу зацікавленість в її розв'язку: літак переміщується по прямолінійній траєкторії *l*. В якій точці траєкторії *l* чутливість радіоприйому у літаку від радіостанцій , що знаходяться в точках А і В, буде однаковою, якщо станції за своєю потужністю є рівнозначними.

Розв'язок цієї задачі здійснюємо таким чином: 1. Через середину відрізка АВ (точку С) проводимо площину α, перпендикулярно до відрізка АВ. Ця площина є геометричним місцем точок простору, рівновіддалених від заданих точок А і В. 2. Знаходимо точку К перетину прямої *l* з площиною α. Оскільки точка К знаходиться на площині α, вона є рівновіддаленою від точок А і В та водночас належить прямій *l*.

Без застосування поняття геометричних місць простору цю задачу можна було б розв'язати лише підбором відрізків, які відкладаються від точок А і В до прямої *l* доти, поки ці відрізки не будуть рівними за довжиною, тобто такий розв'язок був би надзвичайно громіздким.

Розв'язок цієї задачі на епюрі наведено на рис. 4. Спочатку визначаємо точку С – середину відрізка АВ. Потім через цю точку проводимо площину α, яку задаємо найпростішим способом – за допомогою горизонтальної h_α та фронтальної f_α прямої. Далі знаходимо точку К перетину площини $\alpha(h_\alpha \cap f_\alpha)$ з прямою *l* – траєкторією руху літака. Для цього через пряму *l* проводимо допоміжну фронтально-проекціюючу площину ω ($\omega_2 \equiv l_2$).

Якщо задати координатні осі, то можна визначити координати точок К, А і В, а, отже, не тільки графічними, але і математичними методами обчислити відстані між точкою К та точками А і В, а також відстань між радіостанціями, що знаходяться в точках А і В. Остання задача, яку розглянемо в цій статті, буде цікавою студентам механічних спеціальностей (рис. 5).

Фреза, яка має форму зрізаного перевернутого конуса, обробляє поверхню циліндричного вала, причому фреза обертається навколо вертикальної осі і водночас здійснює поступальний рух у напрямку *a*. Визначити горизонтальну проекцію виїмки на валу.

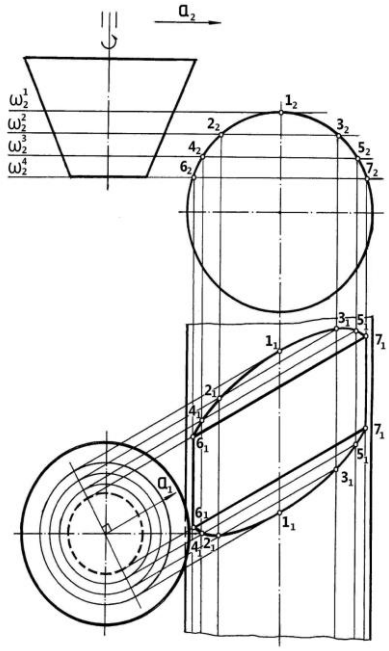


Рис. 5. Розв'язок задачі на визначення проекцій виїмки, що виникла при обробці вала фрезою

Розв'язок цієї задачі ґрунтується на вмінні будувати лінії перетину поверхонь. Від класичних ця задача відрізняється тим, що поверхня фрези переміщується відносно нерухомого вала. Оскільки поверхня циліндричного вала займає проекціююче положення, а напрям руху фрези є горизонтальним, задачу можна розв'язати без застосування способів перетворення проекцій або проведення допоміжних площин загального положення. Використовуємо такий алгоритм побудов: 1. Проводимо допоміжні січні площини $\omega^1 \ldots \omega^4$, які є горизонтальними площинами рівня. 2. Будуємо лінію перетину допоміжних січних площин з поверхнею вала та фрези. 3. Знаходимо спільні точки, що належать двом поверхням водночас. Через ці спільні точки і буде проходити лінія перетину поверхні фрези, що рухається, з поверхнею вала.

Лініями перетину поверхні вала з січними площинами будуть прямі лінії – твірні циліндричної поверхні вала. Лініями перетину січних площин з поверхнею фрези будуть кола різних діаметрів. Ці кола під час руху фрези переміщуються в одних і тих самих площинах, причому дотичні до цих кіл паралельні прямій *a* і є лініями перетину січних площин з фре-

зою, що рухається. Слід зазначити, що лінією перетину площини ω з нерухомою фрезою є кола, а з рухомою – прямі лінії.

Фронтальна проекція виїмки на циліндричному валу збігається з обрисом поверхні вала, оскільки його поверхня займає проекціююче положення, перпендикулярне до фронтальної площини проекцій.

Побудована горизонтальна проекція виїмки дозволяє виділити у виїмці поверхні, які мають форму площини та кривої поверхні, що дає можливість визначити форму зрізаної частини вала, відокремити необроблену від обробленої поверхні вала, що важливо враховувати, якщо виникає потреба у розміщенні на поверхні вала різних конструктивних елементів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Задачі прикладного характеру безумовно підвищують якість опанування студентами теоретичних положень дисципліни, вчать їх застосовувати набуті знання для вирішення практичних завдань, викликають інтерес до вивчення навчального предмета, сприяють розумінню важливості та необхідності опанування даною дисципліною в цілому та окремих її розділів. Тому доцільним, на наш погляд, є видання навчального посібника з нарисної геометрії, в якому містилися б задачі прикладного характеру.

Список використаних джерел

1. Арустамов Х. А. Сборник задач по начертательной геометрии. С решением типовых задач: уч. пособие / Х. А. Арустамов, под. ред. А. А. Чекмарева. – М.: КНОРУС, 2012. – 488 с.
2. Ванін В. В. Навчальні завдання з нарисної геометрії та інженерної графіки для програмованого навчання студентів немеханічних спеціальностей: навч. посібник / В. В. Ванін, Н. В. Білицька, О. Г. Гетьман, Н. В. Малевська. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 60 с.
3. Засов В. Д. Задачник по начертательной геометрии / В. Д. Засов, А. Р. Зенгин, Г. С. Иконникова, Н. Н. Кры-лов. М.: Высш. школа, 1975. – 238 с.
4. Ізволенська А. С. Інженерна графіка. Збірник задач і методичні рекомендації до вивчення дисципліни для студентів хіміко-технологічного факультету / А. С. Ізволенська, Д. К. Пуданов, Г. С. Подима. – К.: НТУУ «КПІ», 2012. – 97 с.
5. Колягин Ю. М. О прикладной и практической направленности обучения математике / Ю. М. Колягин, В. В. Пикан // Математика в школе. – 1985. – №6. – С. 27–32.
6. Королев Ю.И. Сборник задач по начертательной геометрии: уч. пособие / Ю. И. Королев, С. Ю. Устюжанина. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
7. Михайленко В. Є. Збірник задач з інженерної графіки: навч. посібник / В. Є. Михайленко, В. М. Найдиш, А. М. Підкоритов. – К.: Вища школа, 2003. – 400 с.
8. Методическое пособие для подготовки к олимпиаде по начертательной геометрии. – СПб.: ГАСУ. – 93 с.
9. Мошкова Т. В. Сборник задач по начертательной геометрии: уч. пособие для вузов. Часть 1 / Т. В. Мошкова, В. А. Тюрина . – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. – 188 с.
10. Фирсов В. В. О прикладной ориентации курса математики / В. В. Фирсов // Математика в школе. – 2006. – №7. – С. 2–9.
11. Шапиро И. М. Прикладная и практическая направленность обучения математике в средней общеобразовательной школе / И. М. Шапиро // Педагог: Наука, технология, практика. – 1998. – №2. – С.72–75.

Кривцов Валерий. Применение задач прикладного харак-тера по начертательной геометрии для повышения качества образования.

В статье показана целесообразность решения задач прикладного характера по начертательной геометрии, что способствует повышению качества обучения, побуждает студентов к применению приобретенных знаний в практической деятельности.

***Ключевые слова**: начертательная геометрия, задачи прикладного характера.*

Krivtsov Valeriy. Application of applied problems in descriptive geometry to improving the quality of education.

This article shows usefulness of applied problems solving in descriptive geometry that improves the quality of education, encourages students to apply aquired knowledge in practice.

***Keywords**: descriptive geometry, applied problems.*

УДК 37.017;159.923:351.746.1

Наталія Макогончук

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЯК ОСНОВА ЇХНЬОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статті розкрито проблему ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників як основи їхньої громадянської компетентності. З'ясовано, що визначальними цінностями майбутніх офіцерів-прикордонників є громадянські цінності (демократичні, цінності у сфері державності, національні цінності, загальнолюдські цінності), державні та цінності прикордонної служби.

Ключові слова: *цінність, ціннісні орієнтації, громадянські цінності, громадянська компетентність.*

Постановка проблеми. Значні зміни у сфері освіти, політики, економіки у наш час зумовлюють зміни в цінностях та вчинках людей. Сьогодні у соціумі демонтуються старі ідеологічні схеми, які визначали життєдіяльність нашого суспільства майже все XX ст. Соціальні зміни, глобальні процеси призводять до поступового утвердження у громадянській свідомості нової системи ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вивчення змін, що відбуваються у свідомості сучасних людей, в їх ціннісних орієнтаціях.

Від пріоритетів у ціннісному світогляді молодої людини залежить майбутнє країни. Від того, наскільки свідомість особистості вільна від ідеологічних міфів і соціальних ілюзій залежить гармонійне співіснування всіх громадян в суспільстві. В іншому випадку несформованість ціннісних орієнтацій негативно впливає на становлення молоді, яка досить критично ставиться до будь-яких ідеалів, цінностей, навіть у стабільній ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиріччя у зв'язку з актуалізацією завдань формування особистості проблема ціннісних орієнтацій набула актуальності як у нашій країні, так і за кордоном. Цю проблематику досліджували представники різних галузей, зокрема філософії, психології, педагогіки, політології, соціальної психології, що свідчить про її складність та актуальність.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед науковців цінності та ціннісні орієнтації досліджували В. Андрущенко, Л. Морозова, І. Брийовська, М. Лука- шевич, А. Ручка, І. Бех, М. Головатий, Г. Дубчак, В. Козаков, М. Пірен, А. Ребер, М. Рокич, М. Савчин, П. Таланчук, В. Хмелько, Я. Щепанський, В. Ядов та ін.

Проблемі духовних цінностей присвячені роботи А. Панарина, И. Ионова, Т. Гоббса. Формування громадянських цінностей досліджували Л. Корінна, Д. Ременюк. Патріотичним цінностям присвячена робота С. Додурич. Сучасні підходи до формування громадянсько-патріотичних цінностей особистості розкрито в роботі Н. Кабанець. Актуальні проблеми ціннісних орієнтацій української молоді розкрито у дослідженні Н. Бабенко. Релігійні цінності досліджували Л. Виговський, А. Колодний, Л. Филипович та ін.

Різноманітною є і типологія цінностей, яким присвячені наукові дослідження: М. Рокіч поділяє цінності на термінальні та інструментальні, Н. Кригіна, В. Сержантов, В. Момов виділяють духовні та матеріальні цінності, Е. Бондаревська і С. Кульневіч – істинні та позірні цінності, О. Тугарінов виділяє три групи цінностей: матеріальні, соціально-політичні та духовні, С. Бубнова, В. Крилов, І. Яковлєв – духовні, соціальні та матеріальні, Г. Волков, В. Караковський, Н. Нікандров, Г. Селевко, В. Сластенін – загальнолюдські й національні.

Найбільш повно і детально, з точки зору педагогіки, проблемами формування громадянської позиції займалися такі вчені, як: О. Сухомлинська, В. Рябов, І. Тараненко, Т. Пантюк, В. Поплужний, М. Рагозіна, В.Сухомлинський та ін. Дослідженням з проблеми

ролі цінностей в процесі громадянської освіти присвячені роботи таких авторів, як І. Бех, М. Боришевський, Б. Чижевський, І. Тараненко, Р. Скульський.

Безпосередньо педагогічну технологію формування ціннісних орієнтацій у майбутніх офіцерів-прикордонників досліджував В. Матвійчук.Аспекти формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін досліджувала Т. Новікова. Проте незважаючи на це, недостатньо дослідженими залишаються питання щодо ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників як основи їхньої громадянської компетентності.

Мета статті – дослідження структури ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників як основи їхньої громадянської компетентності.

Виклад основного матеріалу. Важливим аспектом при вивченні цінностей є поняття ціннісних орієнтацій, а також з'ясування взаємозв'язку цінностей та ціннісних орієнтацій. Термін «ціннісні орієнтації» частіше вживають у соціальній психології, де він означає: 1) ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші основи оцінок суб'єктом навколишньої дійсності, а також орієнтації у ній [1].Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом панівної в суспільстві системи цінностей, яка змінюється в процесі історичного розвитку. За визначенням І. Беха, ціннісні орієнтації є відображенням у свідомості людини цінностей, які вона визнає стратегічними життєвими цілями та загальними світоглядними орієнтирами [2].

Слід зазначити, що в багатьох дослідженнях (А. Маслоу, Г. Оппорт) поняття «цінності» збігається з поняттям «ціннісні орієнтації». Розбіжність між цими поняттями полягає у тому, що цінність – поняття об'єктивне, а ціннісна орієнтація – суб'єктивне. Ціннісні орієнтації дозволяють індивіду зайняти певну позицію, сформувати нову точку зору, дати оцінку. Окрім цього, цінності мотивують діяльність та поведінку, зумовлюють низку сутнісних характеристик людини як особистості.

У системі військової освіти та виховання з давніх-давен великого значення надавалося формуванню громадянських якостей. Український народ дуже рано, раніше від багатьох інших народів, відчув прихильність до громадянських (демократичних) цінностей і вже в Середні віки був їх «експортером» навіть у Західну Європу. Так, наприклад, запорозька спільнота виробила специфічну систему громадянських цінностей. Вони великою мірою впливали на сутнісні засади та форми вираження політичної культури козацтва. Публічно виражена колективна воля (владні і політичні рішення козацької ради) накладалася в політичній свідомості запорожців на певний ціннісний підтекст і набувала для них значення морального імперативу. Це зумовлювало утвердження в запорозькому середовищі відповідних установок публічної поведінки, а також вшанування козаками цінностей громадянського спрямування.

Але найбільшою історично заслугою запорозького козацтва стали його демократичні цінності, якими захоплювалися і ставили за приклад для громадян своїх країн видатні європейці-просвітителі Вольтер, Гюго, Мюллер, Гессен, Байрон, Меріме, Словацький та інші мислителі, філософи, історики, митці, письменники та поети. Значного розвитку козацькі звичаї демократичного існування набули в утвореній під час ранньонаціональної революції середини XVII ст. на чолі з Богданом Хмельницьким Гетьманській державі – Українській козацькій республіці. Соціальна згуртованість запорозького козацтва не в останню чергу залежала від того, що у свідомості козаків закоренилися цінності та ідеали лицарської гідності, військового побратимства і товариства.

У радянський період сутність поняття «громадянські цінності» виводили з державно-педагогічних потреб, зокрема потреби становлення людини-громадянина, поведінка якого б спонукалась не індивідуально-груповими, а колективістсько-державними інтересами, похідними від мети створення комуністичного суспільства. Через це до системи громадянських цінностей входили передусім соціально схвалювана активність, законослухняність, ідеологічна, правова і моральна лояльність до держави, наближення до комуністичного ідеалу (класичним прикладом може бути відомий свого часу «Моральний кодекс будівника комунізму») [2; 5]. У цей час у педагогіці вели мову про такі громадянські цінності, як шана до закону,

культура політичних відносин, самовідповідальність, соціальний захист людини, рівність можливостей та ін.

На думку О. Вишневського, в ієрархії цінностей громадянські цінності займають проміжне становище між національними і сімейними цінностями. До громадянських цінностей належать: свобода; прагнення до соціальної гармонії; відстоювання соціальної і міжетнічної справедливості; культура соціальних і політичних відносин; пошана до Закону; рівність можливостей; пріоритет ідей громадянськості над ідеєю держави; рівність громадян перед Законом; самовідповідальність людини; права людини на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність; суверенітет особи, право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі у політичному житті; обов'язки, що випливають з прав і свобод інших людей; повага до національно-культурних вартостей інших народів; до демократичних виборів і демократично обраної влади; толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним вартостям [3].

Ціннісний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на ідеал, на систему загальнолюдських або більш конкретних цінностей. Важливість ціннісного підходу як способу патріотичного розвитку особистості визначається необхідністю формувати такий спосіб життя особистості, в якому ідеали – патріотичний, соціальний, моральний та естетичний – цілісно зливалися б у єдине русло. Так, згідно з поглядами педагога В. Сухомлинського «виховання є тривалою багаторічною підготовкою маленької людини до усвідомлення істини: людина – найвища цінність» [9]. Про важливість процесу виховання поваги до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів зазначається в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) [4].

Соціальне, громадянське становлення молоді сьогодні відбувається за умов реформування українського суспільства, ускладнення його соціальної структури, зміни ідеалів і цінностей, утвердження ідейного й морального плюралізму, що впливає на формування свідомості, духовності та культури.

Загальний рівень культури молоді знижується, знижується й інтерес до вселюдських цінностей, класичної літератури, музики, театру, знань. Тому пізнання духовної культури народу, що відіграє важливу роль у визначенні напрямів формування ціннісних орієнтацій особистості сприяють усвідомленню нею історичного досвіду формування цінностей.

Ціннісні орієнтації відіграють важливу роль і в регуляції поведінки майбутніх офіцерів-прикордонників та особистості в соціумі, включаючи її настанови, інтереси, мотиви і, звичайно, значення самого життя людини. Враховуючи це можна виділити такі групи громадянських цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників:

а) демократичні – відчуття власної гідності, повага прав людини і свободи особистості як абсолютної цінності; повага до законів; свобода, справедливість, захист довкілля, відданість миру, рівність можливостей, солідарність, активна громадянська позиція, міжкультурне взаєморозуміння;

б) цінності у сфері державності – демократичний суспільний устрій України, заснований на ідеї соціальної справедливості; суверенітету та територіальної цілісності України; вірність Конституції України та її законам; економічні, соціальні, політичні, духовні інтереси українського народу, його життя, свобода й незалежність; дбайливе ставлення до звичаїв та традицій предків, вітчизняної історії;

в) національні – обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, державою; повага до інтересів, прав, самобутності великих і малих народів; віра в духовні сили своєї нації, впевненість у своїй спроможності впливати на її історичне майбутнє; любов до України та рідного краю, повага до національної історії, культури, мови, традицій;

г) загальнолюдські – доброта, чуйність, толерантність, милосердя, совість, чесність, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, повага і любов до батьків, роду, терпимість до людей, бережливе ставлення до природи. Про ці цінності говорив і В. Сухомлинський у своїх п'яти заповідях:

1. Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна…
2. Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром.
3. Усі блага і радощі життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити…Навчання – твоя праця…
4. Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабким і беззахисним…
5. Не будь байдужий до зла…

Як бачимо, поняття загальнолюдських цінностей В. Сухомлинський трактував як систему інтелектуальних емоційних поглядів особистості на навколишній світ [8].

Зокрема, В. П. Матвійчук до важливих ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників зараховує цінності у сферах державності, демократії, моральності [6].

Специфіка ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників зумовлена їх призначенням – бути всебічно підготовленими до виконання завдань з охорони та захисту державного кордону України, ці цінності окреслено в документах, які регламентують службову діяльність ДПСУ. Ціннісні орієнтації курсантів формуються лише в умовах навчально-виховного процесу НАДПСУ та під час стажувань в органах охорони державного кордону України.

На сьогодні актуальною є необхідність інтеграції поглядів вітчизняної ціннісної парадигми з європейською системою цінностей, яка поєднує цю складову структури особистості із змістом життєдіяльності як соціальної особи, як представника конкретної громади. А за такої умови визнання курсанта (студента) найвищою цінністю нової парадигми набуває не лише освітнього, а й громадянського змісту.

У контексті формування та розвитку громадянських цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників важливе значення мають так звані інтегративні курси, що синтезують різноманітні за своєю природою знання (природничі, суспільні, філософські, історичні, соціально-психологічні та ін.).

Прикладом можуть бути такі навчальні дисципліни, як українознавство, соціологія, історія України, історія української культури та ін. Їх особливість полягає в тому, що зміст цих предметів великою мірою є варіативним. Це робить можливим включити в тематику цих дисциплін найрізноманітнішу інформацію про одні й ті ж соціальні явища.

Навчання як засіб формування та розвитку громадянських цінностей має хоч і величезні, але все-таки обмежені виховні можливості. Через це як істотне його доповнення використовують позанавчальну виховну роботу з майбутніми офіцерами-прикордонниками. Передусім йдеться про їх участь у наукових гуртках, технічних, мистецьких, спортивних та інших молодіжних об’єднаннях, що формуються за інтересами.

Особливості службової діяльності Державної прикордонної служби України (ДПСУ) в умовах розвитку демократичного суспільства висувають вимоги до формування ціннісних орієнтацій прикордонників, серед яких важливе місце відводиться громадянським, державним цінностям та цінностям прикордонної служби. Вагомий вплив на формування ціннісних орієнтацій у майбутніх офіцерів-прикордонників мають державотворчі процеси. Наявність певної системи цінностей особистості є необхідною умовою для формування такого важливого особистісного новоутворення, як готовність до виконання службових обов’язків і професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Для досягнення мети статті особливе значення мають дослідження понять «громадянськість», «громадянська позиція», «громадянська компетентність», «громадянське виховання», «громадянська освіта».

У структурі ціннісних орієнтацій більшості молоді та майбутніх офіцерів-прикордонників ще не до кінця утвердилась громадянськість, яка є важливою рисою морального обличчя людини [1].

Сформованість громадянської свідомості зумовлює мотиви поведінки й діяльності, дозволяє критично оцінювати себе, цілеспрямовано формувати особистісні якості й риси характеру такі, як громадянська гідність, обов'язок, відповідальність, мужність, діловитість.

Базовими елементами громадянськості є моральна, правова і політична культура, що дає можливість людині виконувати обов'язки щодо своєї держави і з повагою ставитися до інших громадян.

Громадянськість як психологічне утворення є лише частиною громадянської компетентності, яку О. Пометун трактує як здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно виконувати громадянські обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного суспільного життя – громадянськість [7]. Складовою громадянськості як якості особистості є патріотизм, бо саме ця якість гармонійно поєднує відданість Батьківщині, поважне ставлення до всіх народів, які живуть в Україні та поза її межами.

Дуже вважливо, щоб кожна особистість ідентифікувала себе з Українською державою загалом, бо саме така орієнтація сприяє тому, що інші вартісні уявлення ніби об'єднуються навколо неї і створюють єдину систему. При цьому визнання держави як цінності не поглинає вартісного ставлення до конкретних атрибутів і сторін громадянського життя. До них насамперед належать шанобливе ставлення до Конституції України, неухильне виконання її положень.

Серед ціннісних орієнтацій, пов'язаних з українською державністю, важливою є орієнтація на соціальну справедливість. Це означає, що всі громадяни, які відносяться до різних класів і прошарків, етносів і національних груп, повинні бути рівними у своїх життєвих можливостях з відповідним справедливим розподілом між ними державного матеріального і духовного багатства. Формуванню правильної ціннісної орієнтації на соціальну справедливість заважає часте ототожнення останньої з соціальною рівністю. І хоча всі люди народжуються рівними, ця рівність зменшується у міру того, як визначається міра здібностей кожного.

Громадянське виховання передбачає, що вихована людина повинна поважати права й незалежність народів інших країн. Результатом громадянського виховання є формування такої якості особистості, як громадянськість. Громадянськість ототожнюється з духовно-моральними цінностями, характеризує світогляд особистості.

На основі розвинених ціннісних орієнтацій формуються такі якості обистості, як цілісність, надійність, вірність принципам, ідеалам, здатність до вольових зусиль, активна життєва позиція. Їх несформованість призводить до інфантилізму, соціальної дезадаптації. З огляду на це найважливішим завданням на сучасному етапі розвитку громадянського суспільства в Україні є становлення громадянської освіти, яка дасть можливість утвердити громадянські і гуманітарні цінності як найважливіші пріоритети розвитку особистості спеціаліста певної галузі.

Застосування компетентнісного підходу щодо громадянської освіти передбачає, що громадянська компетентність разом із громадянськими цінностями та досвідом громадянських дій повинна становити один із найважливіших результатів громадянського виховання.

Важливою ціннісною орієнтацією для майбутніх офіцерів-прикордонників, як і для молоді будь-якої держави загалом, є утвердження своєї індивідуальності, «становлення свого Я». Щодо цього в Конституції України в ст. 23 зафіксовано: «Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості». Йдеться про те, що саме спілкування з іншими, участь в колективних формах суспільного життя дає можливість кожному індивідууму самоствердитися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, найважливішими цінностями для майбутніх офіцерів-прикордонників є громадянські цінності, а саме: демократичні, цінності у сферах державності, національні та загальнолюдські; державні та цінності прико-

рдонної служби. Вони є важливими складовими професійної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку пов'язані з дослідженням питання створення передумов для формування основних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників.

Список використаних джерел

1. Бондар Л.В. О. Сухомлинський: основні пріоритети у вихованні громадянськості / Л. В. Бондар // Щомісячний науково-педагогічний журнал. –№ 9 (932). – 2007. – Рідна школа. – С. 19–22
2. Бех І.Д. Виховання особистості : в 3 кн. / І.Д. Бех.– К: Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 277 с.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки. Курс лекцій /О.І. Вишневський., О.М. Кобрій, М.М. Чепіль. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Завалевський Ю.І. Проблеми соціально-громадянського виховання особистості та підходи до її розв'язання в історії теоретичної думки / Ю. І. Завалевський // Педагогіка і психологія. – № 4. – 2002. – С. 55–64.
6. Матвійчук В.П. Педагогічна технологія формування ціннісних орієнтацій у майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис…. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.П. Матвійчук – Хмельницький, 2009. – С. 6.
7. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.
8. Сметанський М.І. Загальнолюдські цінності в педагогічній спадщині Сухомлинського / М.І. Сметанський // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 43–45.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : У 5-ти т. – К.: Рад. Школа, 1976. – Т. 2. – С. 184.

Наталия Макогончук. Ценностные ориентации будущих офицеров-пограничников как основа их гражданской компетентности.

В статье раскрыто проблему ценностных ориентаций будущих офицеров-пограничников как основы их гражданской компетентности. Выяснено, что определяющими ценностями будущих офицеров-пограничников есть гражданские ценности (демократические, ценности в сфере государственности, национальные ценности, общечеловеческие ценности), государственные и ценности пограничной службы.

Ключевые слова: *ценность, ценностные ориентации, гражданская компетентность.*

Natalija Makogonchuk. Value orientations of the future border guard officers as the basis of their civil competence.

In the article the problem of value orientations of the future border guard officers as the basis of their civil competence is revealed. It is found that the crucial values of the future border guard officers are civil values (democratic, statehood, national values, universal values), state and border guard service values.

Keywords: *value, value orientations, civil orientations, civil competence.*

УДК 371.333:811.161.2

Уляна Михайлишин

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО ДІАЛОГУВАННЯ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОГО У СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

У статті висвітлено одну з актуальних проблем сьогодення – лінгвістичні та лінгводидактичні особливості формування німецького діалогування після англійського студентів-нефілологв. Проведено аналіз мовленнєвих норм, актуальних для формування німецького діалогічного мовлення, запропоновано основні методи, прийоми і засоби навчання, систему вправ.

Ключові слова: *діалогічне мовлення, німецька мова після англійської, студенти нефілологічних спеціальностей.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблеми інтеграції української економіки з європейською, жорстока конкуренція на ринку праці, реалізація принципів Болонського процесу спонукають студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення кількох іноземних мов. Сьогодні в Україні важливим є питання підготовки кваліфікованих фахівців нефілологічних спеціальностей з високим рівнем володіння іноземним діалогічним мовленням, яке спрямоване на забезпечення якісного виконання професійних обов'язків.

Аналіз досліджень і публікацій. Над питанням вивчення німецької мови після англійської працюють вітчизняні (О. В. Євенко, Р. І. Кушнерук, О. С. Бірюкова, Н. М. Мукатаєва, Е. О. Осипенко) та зарубіжні науковці (І. Л. Бім, М. В. Баришніков, А. Фельдхюс,). У центрі уваги багатьох дослідників є питання, пов'язане з вивченням другої іноземної (німецької) мови студентів немовних спеціальностей (С. С. Чорна, Л. В. Дудкова), професійно зорієнтованого німецького діалогічного мовлення після англійського майбутніх працівників сфери обслуговування (Я. В. Окопна, М. І. Желуденко, М. В. Сніжко, Л. В. Жукова) та інших.

У більшості сучасних навчальних закладах вивчається англійська мова, яка є міжнародною мовою спілкування. Але не слід забувати, що економічно й технічно розвиненими є Німеччина, Франція, Японія, Китай та інші країни, з якими Україні потрібно тісно співпрацювати для запозичення кращих зразків наукових досягнень і впровадження їх у власний науково-технічний простір. У результаті постає потреба вивчення інших мов після англійської, зокрема німецької, адже вона – найбільш поширена мова Європи, є державною мовою не тільки жителів Німеччини, але й Австрії, Швейцарії, Люксембурга і Ліхтенштейна. Німецька також є рідною мовою для значної частини населення північної Італії, східної Бельгії, Нідерландів, Данії, східної Франції, частини Польщі, Чехії та Румунії. Німеччина є економічним центром Євросоюзу. Вона експортує товари до 1000 мільярдів американських доларів і випереджає навіть Сполучені Штати. Німецька продукція конкурентноспроможна і користується широким попитом у світі. Спостерігаючи за економічним прогресом Німеччини, 68 % японців вивчають німецьку мову з метою запозичення методів ведення бізнесу.

Як показує практика, більшість українських студентів, розуміючи нагальну потребу розвитку власної країни, також прагнуть вивчати німецьку мову після англійської.

Мета статті – висвітлити лінгвістичні та лінгводидактичні особливості формування німецького діалогічного мовлення після англійського студентів немовних спеціальностей.

Для цього проведемо аналіз: 1) актуальних для формування німецького діалогічного мовлення мовних норм, 2) основних методів, прийомів і засобів навчання німецької мови після англійської, 3) характеристику системи вправ, спрямованих на формування німецького діалогічного мовлення після англійського.

Виклад основного матеріалу. Якщо студенти знають англійську мову, то вони мають перевагу у вивченні німецької мови. Адже англійська і німецька мови виникли з германської

групи індоєвропейської сім'ї. Носіями західно-германської групи були інгвеони – предки англійців і герміони – предки німців. Звідси спільна германська прамова для англійців і німців залишила у спадок подібності в лексиці, граматиці та орфоепії.

Лексична подібність – це міра, ступінь подібності слів двох мов за написанням і значенням. За допомоги цих параметрів було визначено, що лексична подібність англійської і німецької мов становить 60 %.

Робота над німецькомовною лексикою студентів проводиться за допомогою сприйняття слів на слух, за ілюстраціями, серіями малюнків. Семантизація лексичного забезпечення відбувається за допомогою перекладних німецько-українських, німецько-англійських словників, яскравої наочності, бесід учителя з учнями тощо. Особливе місце займає семантизація лексики, що однаково звучить у двох мовах – англійській і німецькій, але має різні значення, наприклад: нім. Der Brief (лист) і англ. brief (короткий). Ознайомлення з іменниками німецької мови потрібно проводити з певним артиклем в однині і множині, оскільки змінювання артиклів за родами і числами нове для тих, хто вивчав англійську мову. Причому, добирання слів для семантизації має відбуватися відповідно до теми діалогу, який буде продукуватися студентами за допомогою численних тренувальних вправ для досягнення відповідної комунікативної мети.

Основними методами і прийомами збагачення німецькомовного словникового запасу студентів, що вивчали англійську мову, є: переклад, метод дослівного переносу, зіставлення звучання і значення, семантизації лексем, ігровий метод, метод вправ, заучування напам'ять, метод зорових образів тощо.

Для закріплення лексики у пам'яті студентів важливо широко опиратися на письмо, фіксувати слова і словосполучення та їх значення у словникових зошитах, у яких лексеми розміщені тематично: «Сім'я», «На вокзалі», «В ресторані», «На діловій зустрічі», «Перемовини» тощо трьома мовами: англійською мовою із транскрипцією, німецькою та українською мовою. Можна також запропонувати студентам завести англо-німецьку словникову картотеку: з одного боку – англійське слово із транскрипцією та українським перекладом, і з іншого боку – це ж слово німецькою мовою. Така картотека допомагає одночасному вивченню двох мов (англійської та німецької) і поглибленню рідної, української мови.

Під час роботи над німецькомовною лексикою потрібно активізувати первинні знання англійського словника, запропонувати виконати презентації нового словникового матеріалу деяких базових семантичних полів з урахуванням наявності спільного германського лексичного пласта. Для цього дати студентам завдання: 1) заповнити лексичним матеріалом клітинки семантичного поля «майбутня робота за фахом»; 2) укласти список слів, із яких треба розпочинати чи завершувати ділове спілкування; 3) описати свій робочий кабінет за допомого іменників (прикметників); 4) дібрати одяг, для ділових переговорів; 5) назвати речі, які потрібні під час серйозних перемовин (взуття, годинник, галстук, носову хустинку, ручку, олівець, папку, ділові папери тощо); 6) описати назви предметів, наявних у перукарні, де особа готується до ділової зустрічі, та назви дій, які буде виконувати у перукарні при підготовці до зустрічі; 7) лексичні одиниці англійської мови використати для підказки під час перекладу німецькомовного тексту розмови з діловими партнерами тощо. Тут спрацьовує метод дослівного переносу з англійської мови на німецьку як під час виконання численних рецептивних лексичних вправ, так і під час безпосереднього сприймання німецької мови співрозмовника-студента чи викладача.

У засвоєнні німецькомовної лексики студентам, що вивчають її після англійської, можуть допомогти ігрові форми завдань, наприклад: дібрати вдалі надписи до малюнків; написати віршик із використанням запропонованих викладачем слів; підібрати серію малюнків до запропонованої теми й усно описати її; скласти діалог за картинками тощо.

Важливою складовою під час вивчення німецької мови після англійської є візуалізація, яка передбачає виконання завдань із використанням зорових образів (фотографій, малюнків, ілюстрацій): скласти тримовний (англійсько-німецько-український) словник назв ділових документів, зображених на малюнку; перелічити трьома мовами (українською, англійською,

німецькою) транспортні засоби, відображені на фотографії; скласти репліки-запитання до фотографій однокурсників.

Отже, німецька й англійська мови володіють великим спільним фондом схожої лексики, що полегшує розуміння і застосування нових німецькомовних слів. Лексична робота з вивчення німецького мовлення на основі англійського є дуже цікавою, примушує студента мислити, вдумуватися, пригадувати, будувати, здогадуватися, заучувати напам'ять, вона скеровує думку майбутнього фахівця у потрібне русло, примушує працювати пам'ять, увагу, мислення тощо.

Граматична схожість англійської і німецької мови ґрунтується на спільних явищах їхньої морфології та синтаксису, на їх виявленні і запам'ятовуванні. Граматичний мінімум початкового етапу вивчення німецької мови після англійської може бути поданий «набором мовленнєвих зразків на рівні речення, що відображають основні типи німецького простого речення, виділених на основі валентних властивостей дієслова, тобто його здатності поєднуватися з іншими членами речення: або тільки з підметом (у неперехідних дієслів), з одним додатком (sehen, nehmen + Akk.). Однак мовленнєві зразки виділяються не тільки на основі структурних ознак, враховуються й логіко-семантичні функції речень кожного типу, наприклад: називається за їх допомоги предмет (Das ist eine Stadt) або його якість (Die Stadt ist klein), адресація дії якій-небудь особі (Ich helfe / schreibe / antworte dem Freund) або вказується на місце дії (Wir sind / befinden uns im Park) тощо» [1, с. 39]. Запропоновані викладачем мовленнєві зразки німецькою мовою допомагають студентам, що вивчають її після англійської, сформулювати репліки діалогічного висловлювання.

Другою особливістю подачі граматичного матеріалу під час вивчення німецької мови після англійської може бути використання поряд з індуктивним підходом (ознайомлення з граматичним явищем на основі спостереження його в реченні на конкретних прикладах із наступним узагальненням і виведенням правила) також дедуктивний (спочатку може подаватися у порівнянні з англійською мовою парадигма дієвідмінювання зв'язки «sein», після чого відпрацьовуються окремі її форми).

Для носія української мови «новим на заняттях із граматики англійської мови, але через структурну близькість обох іноземних мов – уже вивченим матеріалом на заняттях із граматики німецької мови будуть, наприклад, такі феномени:

1) різниця між дієсловами слабого і сильного дієвідмінювання (спрацьовує принцип утворення основи і системи чергування голосних; порівняємо: *to bring / brought / brought із bringen / brachte / gebracht*);

2) наявність дієслів із відокремленими або дискретними (що складаються з окремих частин) компонентами, наприклад: *aufhören, nachschlagen; look up, reel in*;

3) наявність артиклів, їхня класифікація на означені й неозначені артиклі;

4) морфологічне вираження ступенів порівняння прикметників (*strong / stronger / strongest – stark / stärker / am stärksten*);

5) будова і використання модальних дієслів; 6) різниця в модальності речення (декларативність (ствердження), інтеррогативність (питання) виражаються простим порядком слів» [2, с. 32].

Діагностування спільних і відмінних характеристик української, англійської і німецької мов дає можливість вказати студентам на особливості німецької граматичної системи, відсутньої в українській та англійській. Це передусім відмінність між слабким і сильним відмінюванням прикметників (*der gute Hund / ein guter Hund*), у зв'язку з чим з'являються інші морфологічні ознаки у прикметників та взаємозв'язок між місцем дієслова і типом речення: головне речення знаходиться на другому місці, підрядне речення – на останньому місці; щодо категорії модальності, то питальне речення – без питального слова, в імперативному реченні – дієслово зв'язка – на першому місці.

Студенти дізнаються, що, на відміну від англійської, українська мова структурно збігається з німецькою зазвичай лише у двох випадках: 1) багато структурована система закінчень трьох станів і чотирьох / шести відмінків (включаючи кодування відмінка синтаксичних фу-

нкцій: прямий додаток у знахідному відмінку тощо); 2) вживання модальних часток із функцією відтінка, підсилення, наприклад, німецькі *bloß, etwa, doch, mal* відповідають українським *же, хіба, же (адже), -но*.

З іншого боку, українська мова у структурному відношенні ближча до англійської, ніж до німецької, наприклад, у плані існування: дієслівних аспектних форм типу *he runs / he is running*, що в українській мові відповідає відмінностям між доконаним і недоконаним видом дієслова; адвербіальних дієприкметників типу *avoiding them, he felt that...,* що українською мовою відповідає *«уникаючи їх, він відчув, що …»*.

Сполучення діагностичного навчання і контрастивного зіставлення структур на заняттях з вивчення граматики німецької мови після англійської дозволяє учням швидше зрозуміти і запам'ятати граматичні знання німецької мови, систематизувати відповідні правила з англійської та української мов.

Для вивчення німецької мови як другої іноземної після першої англійської важливим передусім є досягнення комунікативної мети, що відбувається в діалогічному спілкуванні (під час розмови двох осіб). У ньому беруть участь два види мовленнєвої діяльності – говоріння і слухання. Говоріння може відбуватися за допомоги системи комунікативних вправ. Для формування німецького діалогічного мовлення ми пропонуємо систему комунікативно спрямованих вправ: мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві і власне мовленнєві [3], [4].

Мовно-мовленнєві вправи мають за мету вироблення умінь дотримуватися мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних), культури мовлення та мовленнєвого етикету під час продукування діалогічних висловлювань – реплік, єдностей, текстів.

Умовно-мовленнєві вправи – продукувати діалогічні єдності, які слід розуміти, як поєднання однією темою двох або більше діалогічних реплік у єдине ціле відповідно до теми чи завдань викладача.

Власне мовленнєві вправи – продукувати діалогічні тексти з метою досягнення комунікативної мети за допоміжними опорами (одиничними – ситуація, тема, текстовий матеріал, ілюстрація або парними допоміжними опорами – ситуація і мовленнєвий матеріал(слова, словосполучення тощо); зміст міні-тексту і початок діалогу, вербально описана ситуація плюс ілюстрація чи серія сюжетних малюнків та багато інших поєднань.

Відзначимо, що для тренування побудови діалогічних висловлювань И. Л. Бім [1, с. 32] пропонує свою типологію вправ: підготовчі, власне комунікативні, контрольні. Підготовчі вправи мають за мету навчання мовленнєвих дій (прохання, підтвердження, сумнів тощо), зокрема процесу реплікування за мовленнєвими зразками. Сюди ж дослідниця відносить рольові ігри, інсценування готових діалогів, відтворення зв'язного тексту тощо. Власне комунікативні вправи спрямовані на розв'язання комунікативних завдань, наприклад, розказати про себе, свою сім'ю, свою майбутню роботу тощо, не опираючись на зразок. Це завдання виконується за аналогією у спеціально створених ситуаціях ділового міжособистісного і міжкультурного спілкування. Контрольні вправи зазвичай спрямовані на контроль набутих знань і вмінь у процесі діалогічної мовленнєвої діяльності.

Важливим компонентом формування діалогування є уміння слухати, чути і розуміти мовлення співрозмовника. Для цього студенти працюють над формуванням навичок аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності поряд із говорінням, читанням і письмом. Часто адресат слухає, але не чує адресанта; якщо чує, то не розуміє співрозмовника; якщо вже й розуміє, то не так, як цього хоче адресант. Адресат при цьому часто перепитує: «Чи я правильно вас зрозумів?» або «То ви мали на увазі (те чи інше), так?». Правильно слухати треба вчити у процесі вивчення кожної мови, особливо іноземної. Для навчання слухання І. Л. Бім [1, с. 33] пропонує такі ж вправи, як і при говорінні, але кожний їх різновид має завдання, що відрізняються від навчання говоріння. Наприклад, завдання підготовчих вправ – орієнтувати студента на сприймання на слух слів, реплік, уривків чи цілих текстів для їх повторення, заучування напам'ять, римування тощо. Для цього використовують прислів'я, вірші, рифмовки. Усвідомлене їх від-

творення може служити показником правильного розуміння. Власне мовленнєві вправи в аудіюванні – це правильне сприймання на слух з метою розуміння змісту інформації. Жести, міміка, інтонація, постава співрозмовника допоможуть правильно його зрозуміти, недаремно вони називаються паралінгвістичними, оскільки йдуть у парі зі словом і допомагають адресатові сприймати почуте. Контрольні вправи спрямовані на перевірку розуміння почутого. Для цього пропонується сприйняти на слух декілька діалогічних реплік і визначити, яка з них найбільше підходить для досягнення комунікативної мети.

Для розуміння почутого можна виділити три види аудіювання: повне, в якому немає невідомих явищ; основного змісту з метою визначення, про що йде мова і вибіркове розуміння – вибирання із почутого потрібного явища.

Необхідною умовою формування діалогічного мовлення є дотримання орфоепічних показників мовленнєвої культури. Особливу увагу слід приділяти промовлянню коротких і довгих голосних звуків; оглушуванню дзвінких приголосних у кінці складу чи слова, що важко дається студентам, які вивчають німецьку мову після англійської; наголошуванню у словах і фразах; мелодиці усного мовлення. Загалом німецька вимова шліфується за допомоги методу імітації, повторення слів, реплік чи цілих текстів відповідно до вимови викладача або диктора.

Оволодіння другою іноземною мовою, зокрема німецькою, має здійснюватися на основі спеціально створених підручників, які враховують ситуацію багатомовності: контактування у процесі навчання рідної – української, першої іноземної мови – англійської і другої іноземної мови – німецької. Це може призвести до швидкого, легкого, успішного володіння одночасно трьома мовами.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, для формування німецького діалогічного мовлення після англійського студентів нефілологічних спеціальностей опирається на врахування лінгвістичних та лінгводидактичних особливостей, вироблення системи комунікативних вправ. Перспективи дослідження полягають у визначенні психологічних основ та активізації інноваційних методів і прийомів навчання німецького діалогічного мовлення після англійського студентів нефілологічних спеціальностей. Знання англійської як мови світового значення і німецької як європейської – це ключі до успіху сучасної української молоді.

Список використаних джерел

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
2. Veldhues A. Deutsch mit englisch / A. Veldhues – Moskau: Goethe Institut, 2010. – 46 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). Пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – К.: Радянська школа, 1989. – 158 с.

Ульяна Михайлишин. Формирование немецкоязычного диалогизирования после английского в студентов-нефилологов. *В статье освещена актуальная проблема современности – лингвистические и лингводидактические особенности формирования немецкого диалогизирования после английского студентов-нефилологов. Произведён анализ речевых норм, актуальных для формирования немецкой диалогической речи, предложены основные методы, приёмы и средства обучения, дана система упражнений.*

Ключевые слова: *диалогическая речь, немецкий язик после англійського, студенты нефилологических специальностей.*

Ulyana Mikhaylishin. Developing the Skills of Carrying on Dialogues in German after English for Students-Non-Philologists. *The article explores a relevant issue of the present time, i.e. linguistic and linguodidactic peculiarities of developing the skills of carrying on dialogues in German after English for students-non-philologists. Speech norms essential for developing the skills of carrying on dialogues in German are analyzed. Main methods, techniques, means of studying and the system of exercises are offered.*

Keywords: *carrying on dialogue, German after English, students of non-philological departments.*

УДК 378.4.091.3:[811.111'271.12'42:001]

Ольга Патієвич

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТИЛІСТИЧНО УНОРМОВАНОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті визначено етапи та запропоновано розробку методичних прийомів здійснення навчальної діяльності, що складають ядро технологічної моделі формування мовленнєвої компетентності в стилістично унормованому науковому писемному мовленні студентів магістратури природничого фаху. Проаналізовано внесок науковців в етапність навчання наукового писемного мовлення та конкретизовано раніше не визначені питання загальної проблеми. Розглянуто основні структурні компоненти запропонованої технології та обґрунтовано підходи до навчання наукового письма. Робиться особливий акцент на доцільності використання методу проектів як основної складової у процесі успішної реалізації даної технології навчання.

Ключові слова: *наукове писемне мовлення, технологія навчання, метод проекту, етапи навчання, методичний прийом, освітня технологія, педагогічна технологія, дидактична технологія.*

Постановка проблеми. Поняття технології міцно увійшло в суспільну свідомість у другій половині XX століття і стало своєрідним регулятором наукового і практичного мислення. Воно спонукає як науковців, так і практиків в усіх сферах, в тому числі і в освіті, використовувати кращі досягнення науки й досвіду для отримання гарантованого результату; будувати діяльність на інтенсивній оптимальній основі; приділяти увагу прогнозуванню та проектуванню діяльності з тим, щоб не допускати імпровізацій і профанації; використовувати новітні інформаційні засоби [13].

Аналіз досліджень і публікацій. Необхідність наукової підготовки та розробка методичних прийомів цього процесу знайшли своє відображення у низці досліджень сучасних науковців.

Науковці оперують поняттями «освітня технологія», «педагогічна технологія», «дидактична технологія», «технологія навчання».

Освітня технологія – це жорстко алгоритмізована, науково обґрунтована система реалізації будь-якого навчально-виховного процесу, що включає сукупність дій, операцій, прийомів, процедур і забезпечує досягнення прогнозованого, а також діагностованого результату [13].

Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір і компонування методів, прийомів, форм навчання, виховних засобів і які є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [4, с. 104-105].

Дидактичну технологію розуміють як алгоритм виконання певної викладацької діяльності через її членування на систему послідовних взаємопов'язаних елементів, які визначені більш або менш однозначно і мають на меті забезпечення досягнень високої ефективності цієї діяльності [1].

Під поняттям *технології навчання* розуміють системну категорію, структурними складовими якої є цілі та зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії, організація процесу навчання, викладач, студент, результат діяльності. Технологія дає відповідь на запитання – як у найкращий спосіб досягти цілей навчання, як керувати цим процесом.

Услід за Н.Є. Щурковою, ми розуміємо педагогічну технологію а) як науку, яка досліджує найбільш раціональні способи навчання, б) як систему принципів, способів, і регулятивів, які застосовуються в навчанні, в) як реальний навчальний процес. Ми поділяємо думку

дослідниці про те, що педагогічна технологія має загальнопедагогічний рівень (технологія у значенні педагогічної системи, яка охоплює цілі, зміст, засоби та методи навчання, алгоритми діяльності учасників процесу навчання) та частково педагогічний рівень (технологія у значенні окремої методики: сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання в рамках однієї дисципліни, академічної групи, викладача) [14, с. 48-52].

У нашому дослідженні ми розуміємо педагогічну технологію як технологічну карту – опис процесу у вигляді поетапної послідовності дій із зазначенням засобів їх реалізації.

І.В.Нужа виділяє три етапи навчання писемного мовлення: 1) підготовчий (опанування навичками каліграфії, графіки, орфографії і пунктуації; 2) тренувальний (аналіз мовних засобів, що відповідають комунікативним завданням, формування умінь використовувати мовний матеріал у процесі трансформації готового тексту з метою створення вторинних текстів); 3) етап продукції (створення власних текстів заданих жанрів) [8].

В.В.Матюшенко, досліджуючи проблему навчання писемної ділової комунікації, виділяє 5 етапів процесу навчання письма: етап орієнтування, планування, створення першого варіанта листа, редагування, складання остаточного варіанту [6].

Р.Ю. Мартинова та А.В. Маслова у навчанні англійського наукового писемного мовлення (зокрема рецензії) магістрів виділяє три етапи: 1) лінгвокомунікативний, 2) навчально-мовленнєвий, 3) професійно-мовленнєвий. На *лінгвокомунікативному* етапі відбувається знайомство студентів з науковими текстами, з засобами вербалізації наукової інформації, повторення лексичних і граматичних засобів, потрібних для продукування наукового мовлення, перенесення лінгвального досвіду студентів на ситуації наукового спілкування; написання окремих висловлювань з вживанням мовного матеріалу на основі прочитаної чи прослуханої інформації; читання спрощених адаптованих наукових текстів, їх переказ, відповіді на запитання; написання наукових текстів на основі осмислення прочитаного; письмовий переказ наукових текстів. На *навчально-мовленнєвому* етапі триває ознайомлення студентів з науковою формою викладу думок на матеріалі автентичних наукових текстів; формування знань нової наукової лексики, вибраної з текстів; навчання вживанню наукової лексики в поєднанні з раніше вивченою; формування умінь читання частково адаптовані наукові тексти та їх переказування; навчання написання наукових текстів на основі інтерпретації прочитаного. На *професійно-мовленнєвому* етапі завершується розвиток умінь англомовного наукового мовлення; навчання незнайомої наукової та тематичної лексики у процесі читання; формування репродуктивних навичок вживання наукової лексики; читання наукових автентичних текстів та їх письмовий переказ; виклад наукового тексту у власній інтерпретації; написання наукового тексту на основі аналізу (рецензія) [5].

Г.М. Дзіман зазначає, що під час навчання англійського академічного мовлення студенти повинні оволодіти уміннями правильно структурувати писемні тексти; стилістичними уміннями; уміннями висловлювати думки у письмовій формі та досягати зв'язності тексту [3].

У розробленні технології навчання наукового писемного мовлення магістрантів природничих факультетів спираємося на такі характеристики технології навчання: *результативність* (високий рівень досягнення поставленої мети кожним учнем), *економічність* (за одиницю часу засвоюється більший обсяг навчального матеріалу, ніж без використання таких засобів при найменшій затраті зусиль учнів на оволодіння матеріалом), *ергономічність* (навчання відбувається в атмосфері співробітництва, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і стомлення), *висока вмотивованість* у вивченні предмета, що сприяє підвищенню інтересу до занять і дозволяє розкрити резервні можливості студента [7].

До навчання писемного мовлення сформувалися три підходи: *текстовий, жанровий* та *процесуальний*. Згідно з текстовим підходом, ті, хто навчаються, спочатку ретельно опрацьовують зразки писемних текстів, а потім пишуть аналогічні за зразками [12, с. 221]. Жанровий підхід орієнтується на мету письмової комунікації і базується на навчанні досягнення різних видів комунікативних цілей у власних писемних текстах [12, с. 221]. Жанровий підхід до навчання написання текстів включає такі етапи: 1) ознайомлення з текстом-зразком, 2) контрольоване письмо, 3) кероване письмо та 4) самостійне письмо

[15]. Процесуальний підхід до навчання написання текстів включає такі етапи: 1) генерування ідей, 2) організація ідей (складання плану), 3) написання тексту (оформлення ідей у повноцінні речення), 4) аналіз та обговорення (перевірка змісту та наповнення, оцінка правильності використання граматичних і лексичних конструкцій), 5) коригування (виправлення змістових помилок), 6) редагування (перевірка на наявність мовних помилок) [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. У своїх працях науковці зробили значний внесок в етапність навчання наукового писемного мовлення, проте не знайшли висвітлення такі вкрай важливі питання: 1) не конкретизовано роботу з подолання логіко-формальних труднощів, з основними характеристиками наукового тексту (логічності викладу; інформативності, абстрагованості тощо); 2) не визначено прийомів подолання відхилень від структурно-композиційних, лексико-стилістичних, стилістично-фразеологічних, морфолого-стилістичних, стилістично-синтаксичних, комунікативно-стилістичних, текстуально-стилістичних та прагматичних норм наукового тексту; 3) не визначено етапів та прийомів навчання написання наукових текстів з дотриманням їхньої піджанрової приналежності; 4) у проаналізованих працях відчутним є розрив між аналітичною роботою з науковими текстами та продуктивною мовленнєвою діяльністю (науковці рекомендують після аналітичної роботи з готовими текстами переходити відразу до створення власних текстів) – на наше переконання, слід зробити проміжні етапи, які акцентують увагу студентів на конкретних структурно-композиційних та лінгвостилістичних особливостях наукових текстів, сформувати навички вживання стилістично нормативних мовних засобів, речень-скрепів, способів вираження зв'язності в науковому тексті, слів, які служать для вираження пояснення, конкретизації, аргументації; 5) до написання наукових текстів студентами магістратури не розроблено технології інтегрованого підходу, який має ґрунтуватися на міждисциплінарних зв'язках, розширенні інформаційного поля магістранта. Такою технологією може бути метод проектів.

Мета статті – визначення етапів та розробка методичних прийомів здійснення навчальної діяльності, що складають ядро технологічної моделі формування мовленнєвої компетентності в стилістично унормованому академічному письмі студентів магістратури природничого фаху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тож, зважаючи на напрацювання в етапності навчання писемного мовлення, на коло проблем нашого наукового дослідження, на структурно-композиційні та лінгвостилістичні особливості наукового мовлення, на знання, навички та вміння, якими повинні опанувати студенти, нами визначено чотири етапи навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення: 1 етап – орієнтаційний; 2 етап – дотекстовий; 3 етап – текстово-трансформаційний; 4 етап – текстово-проектний.

Орієнтаційний етап спрямований на формування знань про стилістичні норми наукових текстів шляхом а) проведення аналізу структурно-композиційних особливостей наукової статті, наукових тез, анотації (на предмет наявності основних композиційних елементів цих текстів); б) здійснення аналізу способів досягнення основних характеристик наукового тексту – логічності викладу, інформативності тексту, аргументованості, наявності формату наукової дискусії, способів та ситуацій уведення інтертекстуального матеріалу, достатності інформації, нейтральної емоційності тексту, абстрагованості та об'єктивності викладу інформації; в) проведення аналізу особливостей і засобів ланцюгового та паралельного типів зв'язку між реченнями та частинами тексту, зокрема способів вираження анафоро-антецедентних зв'язків, речень-скрепів, слів, які служать для вираження пояснення, конкретизації, аргументації тощо, складених сполучних засобів; г) проведення аналізу текстів, які мають відхилення від норм наукового стилю, зокрема містять відхилення від структурно-композиційних норм, мають змістові лакуни, відхилення від генеральної лінії сюжету наукової статті (тез), різні інформаційні блоки, які не стосуються мети та завдань дослідження; д) проведення аналізу лексичних та граматичних засобів наукових текстів; е) шляхом порівняння наукових текстів з науково-популярними; є) шляхом аналізу структурно-композиційних та лінгвостилістичних особливостей власне-наукових та історико-наукових

оглядових статей, описових та реферативних анотацій, наукових тез трьох видів: «постановка проблеми», «результати дослідження», «нова методика роботи».

Метою 2-го *дотекстового етапу* є формування навичок вживання в науковому мовленні стилістично унормованих мовленнєвих одиниць шляхом: а) виконання некомунікативних лексичних вправ; б) некомунікативних граматичних вправ; в) виконання трансформаційних та коректурних мовних вправ на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам наукового стилю.

Текстово-трансформаційний етап націлений на формування умінь моделювати стилістично нормовані наукові тексти вказаних жанрів з готового текстового матеріалу шляхом а) виконання трансформаційних комунікативно-стилістичних вправ на досягнення логічності викладу, аргументованості, наявності формату наукової дискусії, нейтральної емоційності тексту, абстрагованості та об'єктивності викладу інформації, на використання способів та ситуацій уведення інтертекстуального матеріалу; б) виконання вправ на вживання анафоро-антецедентних засобів зв'язку, речень-скрепів, слів, які служать для вираження пояснення, конкретизації, аргументації тощо, складених сполучних засобів; в) виконання трансформаційних текстуально-стилістичних вправ на переформатування фрагментів тексту, які належать до іншого стилю, зокрема науково-популярного, в наукові.

Текстово-проектний етап полягає у формуванні умінь написання стилістично унормованих наукових текстів таких жанрів з використанням методу проектів; умінь організовувати роботу з написання наукових текстів: власне-наукових та історико-наукових оглядових статей, описових та реферативних анотацій, наукових тез трьох видів: «постановка проблеми», «результати дослідження», «нова методика роботи» (структурно-композиційних, лексико-стилістичних, стилістично-фразеологічних, морфолого-стилістичних, стилістично-синтаксичних, комунікативно-стилістичних, текстуально-стилістичних та прагматичних умінь).

Навчальний проект – це інтегративний дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, що дозволяє виробляти й розвивати специфічні уміння і навички проектування, а саме вчити:

а) проблематизації (розгляду проблемного поля і виділення підпроблем, формулювання провідної проблеми та постановка завдань, що випливають з цієї проблеми); б) цілепокладання і планування діяльності; в) самоаналізу й рефлексії (самоаналізу успішності та результативності розв'язання проблеми проекту); г) презентації ходу своєї діяльності і результатів; д) вмінню готувати матеріал для проведення презентації в наочній формі, використовуючи для цього спеціально підготовлений продукт проектування; е) проведенню дослідження (аналізу, синтезу, висунення гіпотези, деталізації і узагальнення) [9, с. 17].

У підготовці проекту у форматі наукової роботи будемо опиратися на основні вимоги до використання *методу проектів*, виділені Є.С. Полат: 1) наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми/задачі, яка вимагає дослідницького пошуку для її вирішення; 2) практична, теоретична значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів на заняттях чи в позааудиторний час; 4) структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів і розподілом ролей); 5) використання дослідницьких методів; визначення проблеми, завдань дослідження; висунення гіпотези; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, коректування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу "мозкової атаки", "круглого столу", творчих звітів, захисту проекту тощо) [10].

Є.С.Полат наводить таку загальнодидактичну типологію проектів [10]: 1) домінуючий у проекті метод або вид діяльності; 2) предметно-змістовна область; 3) характер координації проекту; 4) характер контактів: внутрішній або регіональний і міжнародний; 5) кількість учасників проекту; 6) тривалість проекту.

Дослідницький проект вимагає структури, наближеної до справжнього наукового дослідження, або такої, що повністю збігається з ним (аргументація актуальності прийнятої для

дослідження теми; визначення проблеми дослідження, його предмета та об'єкта; позначення завдань дослідження; визначення методів дослідження, джерел інформації; висунення гіпотез розв'язання означеної проблеми, визначення шляхів її вирішення; обговорення отриманих результатів, висновки; оформлення результатів дослідження; позначення нових проблем для подальшого дослідження процесу) [11]. Дослідницькі проекти підпорядковані логіці нехай невеликого, але дослідження.

Проект з написання наукової статті з анотацією та тезами до неї є найбільш оптимальним методом навчання цього виду діяльності, який здатен вирішити кілька навчальних завдань: а) удосконалення умінь оглядового, пошукового та вивчаючого читання; б) формування, розширення та поглиблення фахових знань, знань фахової лексики та термінології; в) удосконалення лексичних, граматичних та лінгвосоціокультурних навичок; г) формування умінь писемного мовлення відповідно до стилю та жанру – написання наукової статті з анотацією та тезами до неї.

Зміст проекту з написання наукової статті з анотацією та тезами до неї полягає в тому, що студенти 1) пишуть власне наукову та історико-наукову оглядову статтю (на 8-12 сторінок формату А4, 14 кегль, 1,5 інтервал); 2) складають до них по дві анотації – описову (на 500 знаків) та реферативну (до 1000 знаків); 3) складають до написаних статей наукові тези (на 2 сторінки формату А4, 14 кегль, 1,5 інтервал) одного із запропонованих жанрів «постановка проблеми», «результати дослідження», «нова методика роботи».

На *першому етапі* здійснюється зняття предметних труднощів за допомоги:

а) забезпечення студентів основними науковими поняттями;
б) забезпечення студентів максимально вичерпною інформацією з теми дослідження; ширшими знаннями з наукового напряму, в межах якого студент проводить дослідження;
в) критичного аналізу студентами наукових джерел на предмет їхньої інформативності, актуальності, достовірності, науковості;
г) забезпечення студентів знаннями наукових досліджень у вибраному напрямі, хто досліджував цю проблематику і які існують праці;
д) застосування сучасних методів дослідження для одержання вірогідних результатів наукового пошуку.

На другому, *організаційному*, етапі продовжується робота з написання наукової статті: а) історико-наукову оглядову статтю студенти пишуть відразу після проведення підготовчої роботи, користуючись мовленнєвими опорами; б) перед написанням власне наукової експериментальної статті магістранти проводять експеримент.

Першим проектом, який студенти виконують, є наукова стаття. На матеріалі наукової статті студенти пишуть описову та реферативну анотації та наукові тези у форматі «результати дослідження».

На третьому етапі *(презентація)* кожна група студентів демонструє текст наукової статті з анотаціями та тезами. Відбувається обговорення матеріалів. Після презентації студенти здають проекти викладачеві на перевірку. На цьому етапі відбувається оцінювання та виявлення недоліків. Особлива увага відводиться таким аспектам:

– зовнішнє оформлення (наявність усіх компонентів (назва, автори, анотація, текст статті, бібліографія), правильність оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул);

– композиція тексту (наявність композиційних елементів (вступ, актуальність, мета, завдання, об’єкт, предмет, методи дослідження, основна частина, виклад результатів дослідження, висновки, перспективи дослідження тощо);

– стилістика тексту (оцінка відповідності лексичних, фразеологічних, синтаксичних одиниць науковому стилю; оцінка комунікативно-стилістичних та текстуально-стилістичних характеристик тексту);

– глибина дослідження (оцінка інформативності, доказовості та вірогідності одержаних результатів);

– науковість викладу (оцінка ступеня логічності, абстрагованості, об'єктивності, точності, нейтральної емоційності, експліцитності).

Після написання колективних проектів студенти пишуть індивідуальні за темами своїх магістерських робіт.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, в даному дослідженні ми зробили спробу створення чотириетапної (орієнтаційний, дотекстовий, текстово-трансформаційний та текстово-проектний етапи) технології навчання стилістично унормованого англійського наукового писемного мовлення. Доходимо висновку, що написання наукової статті з анотацією та тезами до неї можна кваліфікувати як дослідницький, міжпредметний (з використанням знань різних дисциплін), з відкритою координацією (викладач ненав'язливо спрямовує роботу учасників проекту, організовуючи в разі необхідності окремі етапи проекту, діяльність окремих його учасників), особистісний (проект наукової статті виконується в рамках магістерського дослідження одним студентом), зрідка парний, середньої тривалості (триває кілька тижнів) проект.

Подальшу перспективу дослідження ми вбачаємо у створенні методичних рекомендацій для навчання написання основних наукових текстів на основі методу проектів як ключового у реалізації цього процесу. Усе це потребує також створення моделі організації процесу навчання наукового писемного мовлення та стане основою для подальшої розробки системи і комплексу вправ у нашому дослідженні.

Список використаних джерел

1. Воловикова М. Л. Понятие «Педагогические технологии» в современной педагогике» /М. Л. Воловикова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://charko.narod.ru /tekst/ an4/1.html.>. – Загол. з екр. – Мова рос.
2. Дзіман Г.М. Жанрово-стилістичні аспекти формування англомовної компетентності студентів-магістрантів у письмі /Г.М. Дзіман //Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 119. – С. 5154.
3. Дзіман Г.М. Навчання студентів-магістрів технічних спеціальностей академічного письма англійською мовою / Г. М. Дзіман // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 5. – С. 105112.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. /Б.Т.Лихачев. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
5. Мартинова Р.Ю. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів / Р.Ю.Мартинова, А.В. Маслова // Науковий огляд. – 2014. – Вип. 4(5).
6. Матюшенко В.В. Обучение письменной деловой коммуникации на занятиях по немецкому языку в неязыковых вузах (экономический профиль) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Виктория Владиславовна Матюшенко. – М., 2007. – 21с.
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
8. Нужа И. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов: на материале английского языка: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ирина Витальевна Нужа – Санкт-Петербург, 2010. – 23 с.
9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов./Н.Ю.Пахомова – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112с.
10. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С.Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2,3.
11. Таргамадзе А. В. Использование метода проектов в формировании исследовательских умений у студентов / А. В. Таргамадзе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-proektov-v-formirovanii-issledovatelskih-umeniy-u-studentov>. – Загол. з екр. – Мова рос.

12. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Навчальний посібник / О.Б.Тарнопольський – К.: Фірма "Інкос", 2006. – 248 с.
13. Шам О. А. Современные технологии, применяемые при обучении / О.А.Шам// ФЭН-Наука. – 2013. – № 1 (16)
14. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е.Щуркова М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224с.
15. Genre-based Approach for Teaching English Factual Writing [Electronic Resource] / Ji Lingzhu // Humanistic Language Teaching in the 21 st Century. – 2009. – № 4. – Mode of access: <http://www.hlt-mag.co.uk/apr09/mart02.htm#C2>. – Загол. з екр. – Мова англ.

Ольга Патиевич. Технология обучения стилистически нормированной научной письменной речи студентов магистратуры естественных специальностей.

В статье определены этапы и предложена разработка методических приемов осуществления учебной деятельности, составляющих ядро технологической модели формирования речевой компетентности в стилистически нормированной научной письменной речи студентов магистратуры естественных специальностей. Проанализирован вклад ученых в этапность обучения научной письменной речи. Конкретизированы ранее не определённые вопросы общей проблемы. Рассмотрены основные структурные компоненты предложенной технологии и обоснованы подходы к обучению научного письма. Делается особый акцент на целесообразности использования метода проектов как основной составляющей в процессе успешной реализации данной технологии обучения.

Ключевые слова: *научная письменная речь, технология обучения, метод проекта, этапы обучения, методический прием, образовательная технология, педагогическая технология, дидактическая технология.*

Olha Patiyevych. Teaching technology of stylistic normative scientific writing of Master's students majoring in Sciences.

The article is targeted at the defining the stages and working out methodological procedure of teaching technology that constitute the core of the technological model in gaining speech competence in stylistic normative scientific writing of Master's students majoring in Sciences. The article also reviews the contribution of scientists in the phasing of teaching the scientific writing as well as outlines the urgent problems that haven't been previously identified in the research. The essence and structure of the key concepts and components of the proposed technology-based approaches to teaching scientific writing have been revealed. The efficiency of project-based learning as the main component in the process of successful implementation of the suggested teaching technology has been emphasized.

Keywords: *scientific writing, training technology, project-based learning, stages of learning, methodological procedure, educational technology, pedagogical technology, didactic technology.*

УДК 378.4.016:341]-044.247

Ірина Савка

РОЗРОБКА ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО ПРАВА

Проаналізовано зміст професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародного права та рівень професійної спрямованості гуманітарних дисциплін. Визначено дисципліни, зміст яких розробляється з урахуванням професійної спрямованості. Визначено оптимальне поєднання професійної спрямованості змісту нормативної та варіативної складової навчальних дисциплін. Здійснено відбір та структурування навчального матеріалу на засадах інтеграції. Розроблено інтегрований курс «Міжнародне право з основами країнознавства та політології» для підготовки майбутніх фахівців міжнародного права.

Ключові слова: *зміст навчальних дисциплін, гуманітарні дисципліни інтегрований курс, фахівці міжнародного права.*

Постановка проблеми. Вимоги до фахівців передбачають їх високу продуктивність, гнучкість, здатність адаптуватися до швидких змін умов функціонування галузі, формування інноваційного змісту освіти тощо.

Сучасні глобальні інтегративні тенденції суттєво впливають на формування змісту професійної освіти: «це передбачає не предметний, а галузевий принцип побудови навчального плану. Гуманітаризація загальної освіти передбачає інтеграцію різнорідних знань про людину, її мислення, про природу й суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, у єдину наукову картину світу»[1, с.106] .

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогіці накопичено значний досвід досліджень проблем інтеграції змісту навчання у професійній освіті (В. Безрукова, С. Гончаренко, І. Козловська, О. Сергеєв, М. Чапаєв); структурування інтегрованих знань та цілісність змісту освіти (Б. Будний, В. Ільченко, А. Степанюк). Дослідження з міжнародного права та професійної спрямованості проводилося багатьма дослідниками (В. Третько, Т. Козак, Р. Миленкова, Н. Марченко, Л. Волошинова та ін.). Водночас, поза увагою дослідників залишилась професійна спрямованість гуманітарної підготовки на засадах інтегративного підходу як засобу формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців міжнародного права.

Мета статті – обґрунтувати підходи до вибору змісту інтегрованого курсу професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Професійна готовність розглядається як взаємозв'язок та взаємодія компонентів:

- теоретична підготовленість до діяльності (наявність глибоких знань основ наук, відповідного рівня розвитку, знання вимог спеціальності до особистісних якостей і здібностей, володіння знаннями і методами постійного поповнення знань);
- практична готовність до професії (вміння планувати й організовувати роботу, вміння застосовувати раніше отримані знання, вміння та навички на практиці, формування нових умінь та навичок);
- світогляд і загальна культура фахівця [5, с.132].

Становлення майбутніх фахівців, які «будуть визначати його рівень у дотриманні прав і свобод особистості, у вирішенні соціальних проблем, є завданням надзвичайної ваги. Беззаперечним є те, що цей процес потребує системного, комплексного підходу до виховання та навчання професіонала» [4, с.78].

Тому результат професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців міжнародного права ми досліджували на різних рівнях: теоретичному, практичному і світоглядному.

Нами було проаналізовано саме ці рівні забезпечення професійних компетенцій під час вивчення гуманітарних дисциплін. Опитування студентів показало, що переважна більшість з них вивчають гуманітарні дисципліни, не розуміючи їх важливої ролі у майбутній професійній діяльності. Лише випускники наголошують на необхідності професійної спрямованості гуманітарних дисциплін, починаючи з першого курсу, що дозволяє краще засвоїти спеціальні знання. Однак, досвід розвинутих країн та прогностичні передбачення свідчать, що саме використання світоглядних знань є доцільним і перспективним.

За відповідний період навчання зростає кількість студентів, які вважають, що необхідно впроваджувати нові інтегровані курси за вибором (від 22,7% студентів першого курсу, 37,3% студентів другого курсу, 44,0% студентів третього курсу до 52,0% студентів четвертого курсу). Це пов'язано з тим, що студенти свідомо підходять до визначення вибіркових дисциплін, які пропонуються на 3-4 курсах. Лише незначна частина студентів володіє інтегративними знаннями та спроможна використати їх у професійній діяльності.

На основі аналізу, для підвищення рівня професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців міжнародного права обрано такі напрями:

- профілювання нормативних гуманітарних дисциплін;
- удосконалення змісту нормативних дисциплін професійного спрямування;
- впровадження спеціальних інтегрованих курсів за вибором.

Розв'язання проблеми змісту освіти повинно відповідати на запитання про: набір (систему) дисциплін (тем, ідей, предметів, комплексів, курсів), які підлягають вивченню; послідовність їх вивчення. Водночас розв'язання проблеми змісту освіти повинно вказувати і класи тих об'єктів, включення яких у сферу пізнавальної діяльності дає можливість сформувати саме ту категоріальну сітку, яка формується в рамках певного типу світогляду: центральна тенденція в формуванні змісту освіти сучасності – у прагненні до цілісного відтворення накопиченої людством культури [3, с.135].

Тому ми висловили припущення, що для забезпечення світоглядного рівня професійної готовності майбутніх фахівців міжнародного права необхідна професійна спрямованість гуманітарних дисциплін. Нами були проаналізовані навчальні програми гуманітарних дисциплін різних циклів та отримано такі результати:

– дисципліни, які не вимагають чітко вираженої професійної спрямованості (наприклад, «Філософія» та «Історія України»). Частина професійно спрямованих тем становить менше 10,0 %.

– дисципліни, які мають чітко виражену професійну спрямованість, передбачену навчальним планом (наприклад, «Українська мова професійної спрямованості» та «Іноземна мова професійної спрямованості»). Частина професійно спрямованих тем становить більше 30,0 %.

– дисципліни, які на нашу думку повинні бути професійно спрямованими. Це «Політологія» (частина професійно спрямованих тем становить 16,6 %) та «Країнознавство» (частина професійно спрямованих тем становить усього 5,6 %).

За результатами аналізу ми дійшли висновку, що гуманітарні дисципліни (зокрема «Країнознавство» та «Політологія») мають значний потенціал професійної спрямованості, однак на практиці профілювання є менше, ніж дозволяє варіативна складова, яка може становити 20% змісту дисципліни.

Навчальні програми дисциплін, які не вимагають чітко вираженої професійної спрямованості («Філософія» та «Історія України»), в кращому випадку обмежуються посиланнями на міжпредметні зв'язки. Це позитивно впливає на якість знань студентів, проте не забезпечує формування цілісної системи професійних знань та вмінь. Проблемний підхід до навчання замінюється формальною постановкою проблем, а дійсно проблемне навчання найчастіше спостерігається в роботі окремих викладачів. Окремі спроби профілювання змісту навчання «Філософія» та «Історія України» є недостатніми і не можуть задовольнити вимог професійної освіти.

Вивчення робочих програм та практики викладання «Політології» та «Країнознавства», показало, що в загальному викладачі не надають належного значення забезпеченню професійної спрямованості цих дисциплін. Навчальні програми для різних напрямів підготовки галузі знань «Міжнародні відносини» мало відрізняються між собою, недостатньо враховують специфіку професійної діяльності фахівців. У викладанні домінує інформаційно-рецептивний чи пояснювально-ілюстративний метод, необхідний для передачі готових знань (розповідь, читання, показ) та репродуктивний метод.

У процесі навчання цих дисциплін реалізуються різні, часто суперечливі підходи, що веде до порушення ряду принципово важливих дидактичних принципів. Це значною мірою зумовлено тим, що у більшість робочих навчальних програм недостатньо враховують особливості професійної діяльності майбутніх фахівців міжнародного права.

Недоліком існуючих навчальних програм з дисциплін, які мають чітко виражену професійну спрямованість, зокрема «Іноземних мов професійного спрямування» є те, що вони не забезпечують належного рівня формування соціально-особистісних компетенцій майбутніх фахівців міжнародного права. Професійна спрямованість виражається у тому, щоб сформувати у студентів знання та уміння володіти іноземними мовами на рівні вимог майбутньої професії [2], а на національні особливості міжособистісного спілкування у програмах увага не зосереджується. Як наслідок, студенти часто не розуміють дійсного призначення вивчення гуманітарних дисциплін, не вміють раціонально і творчо застосувати ці знання в конкретному суспільно-економічному середовищі.

Таким чином, у процесі аналізу навчально-методичної документації професійна спрямованість розглядалася нами з позицій профілювання змісту навчальних дисциплін. Вивчення стану реалізації професійної спрямованості у процесі підготовки майбутніх фахівців міжнародного права виявило, що професійна спрямованість змісту гуманітарних дисциплін використовуються на недостатньому рівні.

Щодо вибіркової частини професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародного права, то перелік дисциплін визначається згідно з вимогами до кластерів (наприклад кластер «Європейське право»). При освоєнні цих дисциплін студенти отримують поглиблену підготовку з обраного напряму, тобто переважаючими є спеціалізовано-професійні компетенції). Разом з тим, при формуванні вибіркової частини професійної підготовки практично не передбачено здобуття майбутніми фахівцями міжнародного права соціально-особистісних та загально-наукових компетенцій.

Аналіз варіативної складової підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародного права показав, що на практиці намітились тенденції до використання інтегративного підходу до розробок вибіркових дисциплін. Деякі викладачі під час розробки програм вибіркових дисциплін роблять самостійні спроби інтеграції знань та вмінь майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин. Об'єктами вивчення вибіркових дисциплін стають інтегровані знання (ідеї, теорії, закони, факти, комплексні проблеми) економіки, права, міжнародних відносин, іноземних мов тощо. На жаль, цілеспрямована інтеграція змісту знань та вмінь майбутніх фахівців міжнародного права є недостатньою, про що свідчить аналіз навчальних планів, програм та підручників. Відсутність чіткого уявлення викладачів щодо можливостей використання інтеграції не дозволяє їм правильно визначити її значення, рівні та масштабність.

Тому, на основі теоретичних узагальнень запропоновано доповнити варіативну частину підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародного права інтегрованим курсом міжнародного права та професійно спрямованих гуманітарних дисциплін.

Теоретичною основою для розробки вибіркового курсу «Міжнародне право з основами країнознавства та політології» обрано інтегрований підхід. Такий підхід до формування змісту навчання позитивно змінює діапазон застосування знань та умінь, сприяє формуванню широких пізнавальних інтересів та активності студентів.

Основою для розробки інтегрованого вибіркового курсу компонентами інтеграції є знання з галузей міжнародного права, країнознавства та політології. Необхідність такого

вибору пояснюється тим, що, окрім вузько професійних знань, майбутній фахівець міжнародного права повинен добре володіти інформацією про країну, в якій йому доводиться працювати, людей, традиції та звичаї. Країнознавство як наукова дисципліна узагальнює дані про політичну, економічну, соціальну, культурологічну сфери життєдіяльності суспільства, світу в цілому, окремих регіонів, держав та країн. Об'єктом вивчення країнознавства є країни як основні одиниці сучасної соціально-політичної організації світу, а також їх великі частини (райони, штати, області, провінції тощо) і різні міждержавні регіональні та глобальні угрупування. Країнознавство поєднує в собі універсальні знання про країни, відображаючи цілісну картину буття основних одиниць соціально-політичної організації світу.

Щоб краще зрозуміти політичні процеси у тій чи іншій країні, майбутні фахівці міжнародного права повинні зрозуміти основні закономірності державотворення, що є об'єктом вивчення політології. Це наука про політику, про закономірності і випадковості розвитку політичного процесу, про функціонування політичної системи і влади, про сутність форм, методи діяльності суб'єктів політики та проблеми міжнародних відносин.

Метою впровадження інтегрованого курсу «Міжнародне право з основами країнознавства та політології» є формування інтегральної професійної компетентності студентів. Такий курс передбачає поєднання змісту окремих дисциплін («Міжнародне право», «Країнознавство» та «Політології») з наданням переваг системі органічно пов'язаних між собою інтегрованих знань та умінь, підпорядкованих спільній меті та узгоджених із предметними курсами. В основі розроблення курсу «Міжнародне право з основами країнознавства та політології» лежить одна із класифікаційних ознак (зміст, форма, складність тощо) та конкретна ціль вивчення міжнародного права з акцентуванням світоглядного рівня професійної готовності майбутніх фахівців міжнародного права. Терміни навчання курсу визначаються залежно від його складності та конкретних умов навчального закладу. Практичне значення інтегрованого курсу полягає в забезпеченні єдності формування міждисциплінарних знань та вмінь на рівні світоглядних компетенцій.

Основу розроблення інтегрованого курсу «Міжнародне право з основами країнознавства та політології» становить ідея щодо наскрізної інтеграції цілей, змісту, форм, методів та засобів у межах цього курсу.

У процесі створення інтегрованого курсу було:

- визначено дисципліни, зміст яких розробляється з урахуванням професійної спрямованості;
- встановлено шляхи покращення рівня професійної спрямованості та реалізації інтегративного підходу;
- визначено оптимальне поєднання професійної спрямованості нормативної та варіативної складової професійної підготовки;
- здійснено відбір та структурування навчального матеріалу на засадах інтеграції;
- визначено умови забезпечення професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців міжнародного права.

Вимоги до впровадження інтегрованого курсу «Міжнародне право з основами країнознавства та політології»:

- адаптація існуючих курсів до навчання з поглибленим вивченням іноземної мови;
- варіативність і диференціація змісту, форм та методів навчання інтегрованого курсу.
- виявлення запитів студентів до вивчення курсу.

Структурно інтегративний курс складається з двох блоків: змістовного (інтеграція знань міжнародного права, країнознавства та політології) і процесуального (викладання іноземною мовою), що забезпечує засвоєння знань; формування умінь і навичок, світогляду, творчості, розвиток і виховання студентів тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, для підвищення рівня готовності майбутніх фахівців міжнародного права як основного чинника професійного

спрямування підготовки під час вивчення гуманітарних дисциплін ми пропонуємо інтегрований курс «Міжнародне право з основами країнознавства та політології».

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку методики викладання інтегрованого курсу.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 81–176. – С.106
2. Ганиш Е. Г. Рівневий підхід до викладання іноземної мови професійного спілкування у технічному вузі/ Е.Г.Ганиш// Проблеми та перспективи розвитку транспортних систем: техніка, технологія, економіка і управління. – К.: КУЕТТ, 2003. – С.191-192
3. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологи./ В.И.Гинецинский – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. –144 с. – С.34
4. Зеліско Л. Культурна свідомість і правосвідомість у професійній підготовці фахівців-юристів / Любов Зеліско // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2007. – № 2. – С. 71–78. – С.78
5. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація /О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко. – К.: Педагогіка, 1997. – 168 с.

Ирина Савка. Разработка интегрированных курсов профессионального направления для подготовки специалистов международного права.

Проанализировано содержание профессиональной подготовки будущих специалистов международного права и уровень профессиональной направленности гуманитарных дисциплин. Определены дисциплины, содержание которых разрабатывается с учетом профессиональной направленности. Определено оптимальное сочетание профессиональной направленности содержания нормативной и вариативной составляющей учебных дисциплин. Осуществлен отбор и структурирование учебного материала на основе интеграции. Разработан интегрированный курс «Международное право с основами страноведения и политологии» для подготовки будущих специалистов международного права.

Ключевые слова: *содержание учебных дисциплин, гуманитарные дисциплины интегрированный курс, специалисты международного права.*

Iryna Savka. The Development of Integrated Professionally Oriented Courses for Training the Specialists in International Law.

The contents of training for future specialists in International law and the level of professional orientation of Humanities are analyzed. It is defined the discipline developed on the basis of professional orientation. The optimal combination of professionally oriented contents of both the normative and the variable components of the disciplines is stated. The selection and the structuring of the educational material on the basis of integration are done. It is developed the integrated course "International Law with the elements of Country Studying and Political Science" for the future specialists in International law training.

Keywords: *contents of academic disciplines, the Humanities, the integrated course, experts in International law.*

УДК.378.147

Валентина Сокаль

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема активізації навчальної діяльності студентів. Аналізуються різноманітні підходи до трактування понять «активність» та «навчальна активність». З'ясовуються шляхи та умови активізації навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: *активність, навчальна активність, здібності, творчість, навчальний процес.*

Постановка проблеми. Питання активізації навчальної діяльності порушувалась багатьма науковцями і практиками. На етапі становлення національної системи освіти, реформуванням змісту, форм і методів навчання у систем вищої освіти постає питання підвищення активності студентів у процесі здобуття вищої освіти.

Інтеграція в європейське та світове співтовариство, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова громадянського суспільства передбачають орієнтацію на людину, розвиток її творчого потенціалу, створення умов для самореалізації, самоудосконалення особистості, враховуючи її нахили, здібності, таланти. Відповідно до нових вимог дійсності змінюється і характер вищої освіти. Тому для успішної адаптації студента в суспільстві його слід привчати мислити нестандартно, оригінально, знаходити нові способи вирішення завдань, постійно працювати над собою, самостійно приймати рішення – все це характеризує активну особистість.

Для студентів активна діяльність стає природною і необхідною формою пізнання матеріально-предметного світу; вона виявляє резерви особистості, нові шляхи власного вдосконалення. Тому проблема активізації навчальної діяльності студентів в освітньому процесі навчально-пізнавальної діяльності набуває особливої актуальності. Однак багато аспектів, що стосуються активізації навчання студентів у системі вищої освіти поки що не залишаються не вирішеними, зокрема, визначення умов та ефективних засобів активізації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів на сучасному етапі.

Аналіз досліджень і публікацій. Активність є предметом аналізу багатьох учених, які досліджують природу цього феномена. У ході аналізу літератури виявлено, що дослідження з проблеми активізації навчальної діяльності здійснювались як філософами та педагогами минулих століть (Сократ, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, А. Дістерверг), так і сучасними науковцями. У вітчизняній науці вивчення об'єктивних передумов навчальної діяльності ведеться з позиції уявлення про неї як суспільної основи всього пізнання (В.В. Давидов, С.М. Рубінштейн, Н.Ф. Тализіна та інші.) В дослідженнях різних авторів поняття активності пов'язане з поняттям мислення, продуктивної діяльності (Д.Н. Богоявленський, І.Я. Лернер, А.Я. Пономарьов та інші). Окрім мислення, активна діяльність включає і інші психічні процеси: уявлення, пам'ять, мотиви, емоції, здібності (Л.С. Виготськи, В.А. Крутецький, М.П. Якобсон. Ці компоненти забезпечують появу психічних новоутворень: перцептивних образів (В.П. Зінченко, цілей (О.М. Леонтьєв), пізнавальної мотивації (А.К. Маркова), інтелектуальної активності (Д.Н. Богоявлен-ський). Взаємозв'язок зазначених компонентів відображає механізм активної діяльності. У результаті виявлено ряд підходів до вивчення механізму активності: В.З. Кочана, Я.О. Пономарьова, Г.І. Шамової та ін. Спільним для всіх цих досліджень є те, що вони розглядають активність у руслі нестандартного вирішення завдань і аналізують прийоми їх вирішення.

Мета статті – визначення основних аспектів теоретичних досліджень з проблеми активізації навчальної діяльності студентської молоді у системі вищої освіти.

Відповідно до мети визначені завдання статті:

– здійснити історичний аналіз понять «активність», «активізація навчання»;
– визначити умови та засоби активізації навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Оскільки методологія дослідження вимагає історичного підходу до всіх наукових явищ, тому почнемо аналіз із невеликого історичного екскурсу і простежимо, як змінювались характеристики навчального процесу у різні епохи. Знання минулого дає змогу глибше зрозуміти сучасне, та перспективи його подальшого розвитку.

Вивчаючи наукову літературу ми встановили, що проблема активізації навчання піднімалась вченими упродовж усього становлення педагогічної науки і навіть ще задовго до оформлення її у самостійну дисципліну. Однак ідеї активізації навчання не складали в цей час цілісної дидактичної концепції діяльності. Вони, як правило, являли собою окремі теоретичні положення і способи побудови відповідних методик. Часто ці ідеї визрівали на протилежних методологічних платформах. До того ж з історії педагогіки відомо, що різні варіанти активізації навчання переслідували різні цілі: від гуманістичних (вільного саморозкриття природних обдарувань дитини) до утилітарно-прагматичних (формування навичок практичного мислення для покращення підготовки до майбутньої професійної праці).

Разом з тим згадані ідеї мали і те спільне, що об’єднувало різні підходи у розуміння активізації навчання – це, насамперед, прагнення до подолання основ рутинного догматичного навчання.

Наступна відмінна риса активізації навчальної діяльності зумовлена прагненням учених-педагогів обмежити словесно-догматичні методи викладання, вербалізм у засвоєнні знань як перешкоду розвитку творчих здібностей особистості.

У багатьох наукових працях цих років значна увага звертається на те, що активність у процесі навчання неможлива без стійких інтересів; підкреслюється, що інтерес забезпечує не тільки успіх у навчанні, не тільки активізує мислення, а й впливає на увагу. Інтерес та увага органічно пов’язані між собою, становлять дві сторони одного процесу, який полягає в активній цілеспрямованості на певну діяльність чи об’єкт. Наголошується на таких стимулах активізації мислення, як емоції, почуття. В зв'язку з цим ставиться питання про зміст та форми розумової діяльності студентів. Бажання позбутися у навчанні зубріння, формалізму не могло привести до повного успіху тому, що запам'ятовування протиставлялось мисленню. Для досягнення активності у навчанні необхідно було перебороти функціоналізм традиційної психології, виробити нове ставлення до природи пам'яті, її ролі в процесі оволодіння навчальним матеріалом.

Л.С. Виготський наголошував, що знання засвоюються лише в ході власної роботи того хто працює з ними. «Хороший лектор відрізняється перш за все тим, що він ставить перед слухачами проблеми, які стимулюють активну роботу над матеріалом, що вивчається, і дає в розпорядження слухачів об’єкти, з якими вони в ході лекції проводять відповідні дослідження [2, 148].

Таким чином, аналіз проблеми активності в історичному та логічному аспектах виявив основне протиріччя соціальної активності, яким є протиріччя особистісного і суспільнозначимого в мотивах і цілях діяльності. В основу соціальної активності завжди покладені особистісно значимі мотиви, але завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати студентську активність в русло діяльності, необхідної суспільству.

Незаперечною істиною, проголошуваною в тій чи іншій формі прогресивними педагогами всіх часів, є те, що найкращий учитель той, хто пробуджує бажання вчитись.

Слід відмітити, що у вчених з різними підходами до визначення активності є багато спільного у виділенні ознак прояву саме навчальної активності.

Залежно від ставлення особистості до характеру діяльності, яку вона виконує, можна говорити про репродуктивну (виконавчу) або творчу активність. Такий підхід знаходимо в багатьох дослідженнях, де названі види розглядаються як рівні діяльності. Так, Д.Н. Богоявленський виділяє такі рівні інтелектуальної активності: репродуктивний; евристичний; креативний [1].

Вищий рівень активності – творча активність. Це прагнення студента «проникнути» в сутність досліджуваних речей, явищ, прагнення до застосування нових прийомів подолання труднощів, здатність вносити елементи новизни в способи виконання навчального завдання.

Залежно від характеру навчальної діяльності суб'єкта І.О. Редьковець виділяє чотири рівні активності: репродуктивний; аплікативний; інтегрований; продуктивний. В свою чергу, Г.І. Щукіна визначає три рівні активності: репродуктивно-наслідувальний; пошуково-виконавчий; творчий [5].

Отже, проведений у цій статті аналіз літератури, дає можливість зробити висновок, що активність особистості:

а) це інтегрувальна якість, яка характеризує ставлення людини до діяльності та у якій яскраво виявляються її індивідуальні особливості;

б) своєрідний механізм творчого процесу, оскільки без активності не можлива діяльність.

На сучасному етапі розвитку української національної системи вищої освіти вагоме значення мають праці відомих науковців, що стосуються питань активізації навчальної діяльності студентів, зокрема, З. Гіптерс, В. Личковаха, Л. Масол, Н. Миропольської, Т. Рейзенкінда. В тій чи іншій мірі вчені стверджують, що вплинути на організацію активної навчальної діяльності студентів можливо, лише створивши для цього відповідні умови, а саме: проводити навчання в атмосфері взаєморозуміння, співтворчості, сприймаючи кожного студента як особистість; пріоритетною має стати діалогічна форма ведення занять, коли студенти мають змогу самостійно мислити, вносити пропозиції, набувають навичок обґрунтування власної думки; на заняттях доцільно створювати ситуації вибору і давати можливість студентам здійснювати цей вибір.

Вчені відзначають, що навчальний процес має поєднувати репродуктивну та перетворювальну діяльність студентів. При цьому активний характер має така перетворювальна діяльність, коли постає потреба застосувати знання у новій ситуації або скористатися відомими способами вирішення проблеми.

Однак активність будь-якого рівня може бути ситуативною, епізодичною, а може «піднятися» до стійкої якості особистості, тобто залежно від стійкості ставлення особистості до діяльності слід розрізняти ситуаційну активність, яка виявляється в окремих видах діяльності у певних умовах, і інтегральну, коли студента характеризує сформована потреба в якісній пізнавальній діяльності. Джерелом навчальної активності є потреба особистості в здобутті знань, поглибленні наявних, в осягненні духовної культури суспільства, потреба в самовираженні.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та використовуючи результати власних досліджень ми дійшли висновку, що важливим чинником активізації навчальної діяльності студентів є розвиток їх творчих здібностей.

Саме метод творчих завдань, які виступають активним засобом активної роботи мислення, пам'яті, актуалізації накопичених знань, є основним у процесі формування досвіду перетворювальної діяльності. Певна послідовність творчих завдань зумовлюється рівнем їх складності, який співвідноситься з певним етапом пізнавального процесу.

На заняттях доцільно використовувати творчі індивідуальні завдання чотирьох типів:

- завдання, які допомагають визначити невідповідність, сформувати проблемні запитання;
- завдання на розвиток аналітичних здібностей, уміння оригінально мислити, обґрунтовувати власні ідеї;
- завдання, які сприяють формуванню незалежних власних суджень;
- завдання, які сприяють розвитку творчості [4].

Під час виконання творчих завдань потрібно враховувати індивідуальні особливості студентів. Диференціація проявляється у рівні складності завдань, які вони виконують, рівні допомоги викладача або наданні їм повної самостійності. Такі завдання формують навички

самостійної діяльності. Важливу роль у розвитку творчих здібностей відіграють критерії добору матеріалу, які можна сформулювати таким чином: 1) працюючи над поставленим завданням, студенти мають відкривати для себе щось нове, досі їм не відоме. Навчальна новизна такого завдання є важливим стимулом діяльності.

Без глибокого інтересу до об'єкта праці неможлива творча діяльність індивіда. Саме інтерес виступає важливим мотиваційним стимулом навчально-пізнавальної діяльності студентів; 2) варіативність завдання (відбір раціонального варіанту виконання). Це ставить студентів перед необхідністю аналізувати свою роботу; 3) посильність і доступність завдання. Треба враховувати індивідуальні особливості студентів (рівень знань, умінь, навичок). Складність поставленого завдання має співвідноситися з їх практичними можливостями [4].

Активність студентів у навчальній діяльності, забезпечується дотримання таких організаційно-методичних умов:

- системна організація роботи зі студентами з метою активізації навчальної діяльності;
- формування творчого бачення світу;
- організація творчої діяльності, що орієнтує на індивідуальні особливості сприйняття та емоційного ставлення до навчання;
- інтеграція різних видів студентської діяльності з метою поглибленого сприйняття суспільних явищ ;
- використання виховного потенціалу сім'ї, що стимулює активність студентів;
- належний рівень педагогічної майстерності викладачів для активізації навчальної діяльності студентів

На думку Н. Кузьміної, тільки глибоке знання викладачем особливостей та потенційних можливостей студентів, вміння використовувати та розвивати свої власні потенційні можливості в процесі спілкування з ними, підвищують інтерес студентів до навчання, викликають бажання творчо опановувати нові знання, вивчати навколишній світ, себе та інших людей в світі.

Значну роль у розкритті феномену активності студента і перетворення їх на творчу діяльність відіграють мотиви та воля. Тому освітня діяльність вищої школи завжди має формувати і збагачувати мотиви активної творчої навчальної діяльності майбутнього спеціаліста. Виховний вплив викладача, колективу, суспільних організацій у свою чергу стимулює ідейно-моральне усвідомлення мотиву, що виник, духовні і фізичні можливості для досягнення цілей і певних результатів діяльності. Формування і розвиток творчої активності майбутнього спеціаліста вимагає адекватної системи взаємовідносин студента і викладача (оскільки творчу особистість може формувати тільки така сама особистість), відповідного стилю діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, а також особливих зв'язків вищої школи із суспільством. Важливим фактором формування активності у навчальній діяльності є розвиток самостійності й відповідальності студента у розв'язанні пізнавальних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем [3].

Активність кожного студента на всіх рівнях залежить від активізації навчального процесу в цілому, а навчальний процес – від особистості викладача, його вміння відповідним чином організовувати навчальну діяльність.

Управління активністю студентів зазвичай називають активізацією. Активізацію можна визначити як постійний, безперервний процес стимулювання студентів до енергійного, цілеспрямованого вчення, подолання пасивної і стереотипної діяльності, спаду і застою у розумовій діяльності. Головна мета активізації – формування активності студентів, підвищення якості навчального процесу, який спрямований на засвоєння емоційно-ціннісного досвіду, забезпечення адаптації особистості до соціального оточення, а також сприяння самореалізації та розкриттю професійного потенціалу особистості. На даний час використовуються різні напрями активізації пізнавальної діяльності, що включать різноманітність форм, методів, засобів навчання.

Активізація навчальної діяльності розуміється нами як спонукання студентів у процесі формування умінь та навичок до максимальної активності, направленої на свідоме засвоєння знань, розвиток навчальних інтересів. На нашу думку, активізації навчальної діяльності студентів у великій мірі сприяють ігрові форми і методи навчання, самостійна робота, а також проблемний метод навчання.

Важливою умовою активізації навчальної діяльності студента є формування інтересу до його майбутньої професійної діяльності та стимулювання його творчості. У цьому зв'язку заслуговує уваги досвід тих вузів, які проводять багатогранну роботу із залучення молоді до навчання у вищій школі, а також роботу з абітурієнтами, з метою формування інтересу до майбутньої професії на довузівському етапі професійної орієнтації. Цьому сприяє проведення різних творчих конкурсів, олімпіад, організація шкіл юних спеціалістів, екскурсії до вищих навчальних закладів. впровадження угод між ВНЗ і школою на умовах кураторства над школою і потенційними випускниками.

Розвитку професійного інтересу і навчальної активності сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх без винятку навчальних дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт.

Важливе значення у підвищенні активізації навчальної діяльності студентів відіграють педагогічні вимоги. Загальновизнано, що рівень цих вимог слід підвищувати. Будь-яке зниження вимог до обсягу і характеру засвоєння необхідних знань знижує навчальну і творчу активність студента, створює неправильне уявлення про те, що вимагатиме від нього майбутня професійна діяльність. Разом з тим надмірність вимог теж може породжувати у свідомості студента негативний психологічний комплекс неповноцінності. Протиріччя між об'єктивними вимогами і суб'єктивними можливостями може розв'язуватися шляхом диференціації єдиних за змістом завдань, різноманітністю типів і засобів педагогічного керівництва, якістю методичного забезпечення пізнавальної діяльності студента і контролю за її ходом.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Опираючись на фундаментальні наукові дослідження з проблеми та результати отримані у нашому дослідженні дотримуватимемося надалі думки про те, що:

- активність студентської молоді передбачає стійку спрямованість на творчість, яка виявляється в органічній єдності зі здібностями, що приводять до досягнення прогресивних, соціально і особистісно значимих результатів в кількох видах діяльності;
- активність студента у різних видах діяльності виражається в пошуках нового, виявленні ініціативи, самостійності у виборі об’єкта діяльності, оригінальності способів і результатів цієї діяльності, а також у вмілому використанні знань, умінь і навичок у стандартних і нестандартних ситуаціях;
- істотною характеристикою активності виступає також частота питань, які студент ставить викладачу.

Рішення проблеми активізації навчальної діяльності студентів залежить від: розробленої системи способів і прийомів, що сприяють активізації навчальної діяльності студентів, виявленні найбільш ефективних умов і засобів навчання; активності діяльності самого викладача; забезпечення активної навчальної роботи, наукового пошуку студенту, озброєння його способами, прийомами активного здобування знань, формування вмінь і навичок. Зростаюче значення у стимулюванні активної навчальної діяльності майбутнього спеціаліста набуває науково-дослідна робота студентів. У цьому зв'язку необхідне вдосконалення організаційних форм наукової роботи як засобу розвитку творчого потенціалу студента, створення такої громадської думки, яка сприяє утвердженню у студентському середовищі думки про пріоритетність наукової роботи в підготовці висококваліфікованого, активного і творчого спеціаліста.

Список використаних джерел

1. Богоявленський Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мыслительной активности учения./ Д.Н. Богояленский// Вопросы психологии. – 1962. – № 64. – С.74–82.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций/ Л.С. Выготский – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т.Кудрявцев – М.: Знание, 1991. – 79 с.
4. Науменко Р.А. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчої особистості. / Р.А.Науменко // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С. 75–81.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб.пособие для пед.ин-тов. / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Валентина Сокаль. Теоретические основы активизации учебной деятельности студентов.

В статье рассматривается проблема активизации учебной деятельности студентов. Анализируются различные подходы к трактовке понятий «активность» и «учебная активность». Намечаются пути активизации учебной деятельности студентов.

***Ключевые слова**: активность, учебная активность, способности, творчество, учебный процесс.*

Valentina Sokal. Theoretical fundamentals aktyvyzatsyy uchebnoy activities students.

The problem of activation of educational activity of students. Analyzes various approaches to the interpretation of the concepts of "activity" and "educational activity". Author analyzed ways to accelerate the learning activities of students.

***Keywords**: activity, educational activity, ability, creativity, the educational process.*

УДК 364.63-027.553(072)

Світлана Тунтуєва

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ОПИТУВАННЯ ДИТИНИ, ПОСТРАЖДАЛОЇ ВІД НАСИЛЬСТВА АБО ТАКОЇ, ЩО ВЧИНИЛА НАСИЛЬСТВО

В статті обґрунтовується доцільність залучення соціального педагога до проведення опитування дитини, постраждалої від насильства, або такої, що вчинила насильство. Акцентується увага на ключових знаннях, вміннях та навичках, які допоможуть соціальному педагогу провести опитування на якісному рівні та на різних етапах цього процесу виконувати ролі «адвоката», «консультанта» та «експерта». Розкривається зміст процесу опитування дитини та надається детальна характеристика кожній його фазі.

Ключові слова: *опитування дитини, дитина, постраждала від насильства, роль соціального педагога, фази опитування.*

Постановка проблеми. Питання захисту прав дітей, які перебувають у конфлікті із законом, розглядаються в Україні з моменту ратифікації Конвенції ООН про права дитини. Керівні принципи ООН з питань правосуддя у справах, пов'язаних із участю дітей-жертв та свідків злочинів, базуються на повазі до гідності дитини, відмові від дискримінації, забезпеченні найкращих інтересів дитини, захисті, гармонійному розвитку та праві на співчуття. З огляду на це правосуддя щодо дитини має здійснюватись таким чином, щоб повторно не травмувати психіку дитини, яка вже стала жертвою злочинних дій; забезпечити безпечну участь дитини в досудовому процесі; залучати до слідчих дій таких фахівців, які б не завдали дитині повторної шкоди. Отже, важливу роль в процесі опитування дитини відіграють окремі фахівці або команди фахівців, які долучаються до процесу опитування.

Аналіз досліджень і публікацій. Відповідно до Кримінального процесуального кодексу України, у разі, якщо дитина бере участь у слідчих (розшукових) діях, то разом з нею повинні перебувати законні представники, педагог або ж психолог і, у разі необхідності, лікар. У виняткових випадках, коли участь законного представника може завдати шкоди інтересам малолітнього або неповнолітнього свідка, потерпілого, слідчий, прокурор за клопотанням малолітнього або неповнолітнього чи з власної ініціативи має право обмежити участь законного представника у виконанні окремих слідчих (розшукових) дій або усунути його від участі у кримінальному провадженні та залучити замість нього іншого законного представника. Слід зауважити, що педагоги та психологи, які залучаються під час допиту малолітніх (неповнолітніх) або ж до участі у слідчих (розшукових) діях, повинні мати досвід роботи з дітьми такого ж віку [4]. Наказом Міністерства освіти й науки України «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України» визначається, що соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу «сприяє захисту прав вихованців, учнів і студентів, представляє їхні інтереси у службі у справах дітей, у правоохоронних та судових органах» [5]. Разом із тим, практика щоденної роботи засвідчує недостатній рівень поінформованості соціальних педагогів про особливості проведення допиту дітей, які є учасниками слідчого процесу, та власну роль в процесі допиту дітей.

Мета статті – висвітлення ролі соціального педагога в процесі опитування дитини, постраждалої від насильства або такої, що вчинила насильство.

Виклад основного матеріалу. Згідно з посадовими обов'язками, соціальний педагог «вивчає психолого-медико-педагогічні особливості дітей та молоді; умови їх життя в мікросоціумі; виявляє інтереси, потреби, труднощі, проблеми, конфліктні ситуації та відхилення в поведінці дітей та молоді, надає їм своєчасну допомогу та підтримку; виступає посередником між особистістю та організацією, сім´єю, спеціалістами різних соціальних служб, відомств та адміністративних органів [2, с. 48-49].

Для кваліфікованого розв'язання проблем будь-якої складності соціальний педагог повинен володіти професійною компетентністю, яка, на думку Т. Веретенко, впливає на якість розв'язання професійних завдань. Крім того, соціальному педагогу необхідно мати певні особистісно-професійні характеристики для сприяння соціалізації особистості, яка розвивається. Отже, соціальний педагог повинен знати вікові, фізіологічні, психологічні, соціальні та професійні особливості особистості, що розвивається, їх прояви в навчанні, трудовій, соціальній, дозвіллєвій діяльності. Йому необхідні вміння та навички в роботі з дітьми, підлітками, молоддю, а також з їхніми батьками. Фахівець має володіти певними особистісними якостями та ціннісними орієнтаціями. Це дасть йому змогу ефективно брати участь в організації та наданні кваліфікованої допомоги, а також у сприянні розв'язанню різних проблем [7, с. 76].

Надаючи допомогу дітям, постраждалим від насильства чи жорстокого поводження, беручи участь в опитуванні постраждалої від насильства дитини або представляючи її законні інтереси в державних інституціях, соціальний педагог має знати основні етапи психофізіологічного розвитку дитини від народження до досягнення вісімнадцятирічного віку, індикатори, які вказують на те, що дитина постраждала від насильства або була його свідком, наслідки застосованого щодо дитини насильства, пам'ятати про те, що таке насильство завдає дитині тяжких травм, які негативно впливають на подальше життя дитини, на її психічний та фізичний розвиток. Крім того, соціальний педагог має володіти знаннями щодо «особливостей діагностування об'єктів соціально-педагогічної діяльності, методології і методів соціально-педагогічної діагностики, принципів діагностичної діяльності» та вміти «добирати оптимальний діагностичний інструментарій» [2, с. 53].

З огляду на актуальність проблеми насильства щодо дитини та вимоги щодо осіб, які мають брати участь в опитуванні дитини, та враховуючи посадові обов'язки соціального педагога, соціальний педагог може виконувати кілька ролей, які не протирічать функціям соціально-педагогічної діяльності.

Перша роль, на нашу думку, – адвокативна, яка традиційно полягає у відстоюванні та/або представленні прав та інтересів дітей у державних та недержавних установах з метою забезпечення для них гарантованих прав і умов життєдіяльності на основі державних або міжнародних документів [2, с. 52; 6, с. 33]. З огляду на тему нашого дослідження, роль «адвоката» соціальний педагог уособлює, представляючи інтереси дитини в суді або під час проведення допиту, що не суперечить чинному законодавству й забезпечить дотримання найкращих інтересів дитини в період досудового та судового розгляду. Знання, якими повинен володіти соціальний педагог, це – основи чинного українського законодавства щодо прав дитини, міжнародні стандарти дотримання прав дитини, в тому числі умови опитування дітей-жертв та свідків злочинів під час процесу відправлення правосуддя, розуміння причин, проявів та наслідків насильства для дитини певного віку.

Роль «консультанта» соціальний педагог відіграє у випадку, коли залучається слідчими в процесі досудового розгляду як фахівець, що розуміється на вікових та психофізичних особливостях розвитку дитини-жертви або свідка злочину, може допомогти у формулюванні запитань до дитини чи надати рекомендації щодо залучення допоміжних матеріалів (наприклад, карток чи малюнків) тощо. Знання, якими повинен володіти соціальний педагог для виконання цієї ролі : особливості вікового та психофізіологічного розвитку дитини, діагностичний інструментарій, який може застосовуватись відповідно до ситуації, знання про процедуру допиту дитини, її основні фази та особливості, розуміння причин, проявів та наслідків насильства для дитини певного віку.

Ще одна, на нашу думку, найбільш вагома роль, яку може виконувати соціальний педагог в процесі опитування дитини, постраждалої від насильства або свідка такого насильства, є роль «експерта». Ефективність соціального педагога в процесі опитування дитини, постраждалої від насильства, залежить від знання й розуміння ним важливості процесу опитування та знання основних фаз цього процесу.

Вступна або попередня фаза опитування дитини передбачає дії, які передують контакту з дитиною: збирається інформація про рівень її пізнавального, соціального та емоційного розвитку, а також найближче оточення дитини та її родини, з'ясовуються сильні та слабкі якості дитини, що сприятиме встановленню з нею контакту, дозволить уникнути недоречних та небезпечних запитань [1]. Соціальний педагог повинен чітко розуміти коло питань, які потребують з'ясування, для

чого має ознайомитись «із матеріалами кримінальної справи, щоб розробити орієнтовний план опитування, визначити коло питань, на які потрібно отримати відповіді дитини та закріпити їх документально» [3, с. 9]. На цьому етапі соціальному педагогу варто контактувати зі слідчим, який веде справу дитини, із психологом, соціальним педагогом, класним керівником навчального закладу, у якому навчалась дитина, чи який відвідувала. Відповідно до отриманого завдання та інформації, наданої від фахівців щодо особливостей рівня розвитку дитини, соціальний педагог готує діагностичні та допоміжні матеріали (картки, кольорові олівці, маркери, папір тощо).

Вступна фаза опитування дитини, постраждалої від насильства, передбачає безпосереднє знайомство з дитиною, встановлення контакту, пояснення їй мети зустрічі та ролі осіб, які проводять опитування. Комунікація з дитиною на цьому етапі відбувається відповідно до віку та рівня її розвитку. Розмова з дитиною має починатись із нейтральної теми, безпечної для дитини. Така розмова має на меті попереднє з'ясування можливостей дитини у сфері вербалізації сприйнятих вражень, а також зниження емоційного напруження, пов'язаного із ситуацією опитування. Вона дозволяє, в ході аналізу матеріалу, здійснити порівняння способу викладу дитиною безпечної та обтяжливої для неї інформації, пов'язаної із предметом справи. Крім того, на попередній фазі соціальний педагог має з'ясувати чи в змозі дитина відрізнити правду від обману та ознайомити її з обов'язком говорити правду. Важливою складовою вступної фази є встановлення інформації, якою володіє дитина щодо обставин справи. Питання щодо обставин справи можуть бути вступом до наступного етапу – фази вільного викладу подій [1].

На думку А. Будзиньської, на цій фазі дитина має розповідати про хід подій вільно, у своєму темпі, згідно з послідовністю згадуваного змісту. Вільна розповідь дитини дозволяє пізнати її світ та автентичні враження. Цей етап показує, які елементи подій викликали емоції, були для дитини важливими, вартими того, щоб їх помітити та запам'ятати. Ця фаза є порівняно безпечною для дитини, оскільки не викликає напруження, пов'язаного із необхідністю надавати відповіді на запитання, та дозволяє розкрити той зміст, який не обтяжений надмірними емоціями [1]. На цій фазі соціальний педагог уважно слухає та спостерігає за лексикою дитини та її невербальними реакціями, які вона демонструє в процесі розповіді: рухи, міміка, емоційне супроводження, темп розповіді та його зв'язок із подіями, паузи.

Фаза детальних запитань є доповненням викладу подій, здійсненого дитиною під час фази вільної розповіді, та їх впорядкування для з'ясування обставин справи. Завдання соціального педагога на цій фазі здійснити плавний перехід від фази вільної розповіді та не викликати занепокоєння в дитини з приводу того, що вона може не впоратись із запитаннями. На цьому етапі питання ставляться з метою доповнення, уточнення, пояснення чи перевірки сказаного дитиною, відповідно до її віку та рівня розвитку.

Фахівці, які мають досвід проведення опитувань дітей, радять на цьому етапі дотримуватись трьох важливих засад. По-перше, дитині необхідно ставити відкриті запитання, оскільки вони допоможуть їй пригадати більшу кількість подробиць події або низку подій. Правильно поставлене відкрите запитання дозволить дитині дати вільну від впливу відповідь, сформульовану на підставі власних слідів пам'яті. Молодші діти найлегше дають відповіді на відкриті запитання, які починаються зі слів «хто», «що», «де». Більше труднощів у дітей до п'яти років викликають запитання, які починаються зі слова «коли». Найбільше труднощів викликають запитання, які починаються зі слова «чому», тому фахівці радять уникати цього на фазі детальних запитань для дітей будь-якого віку.

По-друге, необхідно уникати запитань, які можуть «викликати в дитини почуття провини, відповідальності за події або їх перебіг, а також оцінки дитини та її поведінки» [1]. Запитання такого типу починаються зі слова «чому» й завдають дитині повторної психічної травми. Такі запитання блокують спонтанність розповіді та сприяють наданню інформації, яка є очікуваною для співрозмовника, проте не відповідає реальним подіям.

По-третє, слова, побудову запитань і процес їх вимовляння слід співвідносити із рівнем розвитку дитини. Успішність врахування цієї засади залежить від того, наскільки ретельно соціальний педагог у співпраці зі слідчим зібрав інформацію про дитину на попередній фазі.

Наступна фаза є заключною, вона важлива для захисту психіки дитини. На цій фазі соціальний педагог надає дитині можливість для заспокоєння, дякує дитині за зусилля, з розу-

мінням ставиться до емоцій, які виявила дитина в процесі опитування, ставить нейтральні запитання, які не стосуються предмета опитування.

По закінченню процедури опитування та після аналізу отриманих відповідей дитини, соціальний педагог має надати слідчому, яким був залучений, професійний висновок. Професійний висновок містить мету опитування дитини, завдання, які були поставлені перед соціальним педагогом напередодні опитування, зазначається інструментарій, який використовувався фахівцем в процесі роботи з дитиною, представляються основні результати, отримані в процесі опитування дитини, та заключні висновки.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи зазначене, можна зробити висновок про те, що в процесі опитування дитини-жертви або дитини, яка стала свідком насильства чи вчинила таке насильство, соціальний педагог може виконувати кілька ролей:

–«адвоката» – представляти інтереси дитини в державних та недержавних установах, а також в процесі досудового та судового розгляду;

–«консультанта» – надавати відповідним фахівцям інформацію про особливості розвитку дитини певного віку та рекомендації щодо особливостей збору інформації від такої дитини;

–«експерта» – виходячи з дотримання найкращих інтересів дитини в процесі досудового розгляду, брати безпосередню участь в опитуванні дитини, співпрацюючи зі слідчим, та надавати професійний висновок, спираючись на зібраний в ході опитування матеріал.

Безумовно, представлене дослідження не є вичерпним, оскільки додаткового наукового пошуку та обґрунтування потребують питання, пов'язані із розробкою програм професійної підготовки соціальних педагогів до виконання відповідних ролей в процесі опитування дитини, постраждалої від насильства або такої, що вчинила насильство.

Список використаних джерел

1. Аліція Будзиньська Як опитувати дитину. Порадник для фахівців, які беруть участь в опитуванні малолітніх свідків та потерпілих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://childfund.org.ua /Uploads/Files/docs /pOLand_ book2B.pdf..– Загол. з екр. – Мова укр.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / І. М. Богданова – Харків: Бурун Книга, 2011. – 160 с.
3. «Зелені кімнати»: нормативно-правове забезпечення функціонування / К. Б. Левченко, М. В. Євсюкова – К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2012. – 24 с.
4. Кримінальний процесуальний кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua /laws /show/4651-17>. Загол. з екр. – Мова укр.
5. Наказ Міністерства освіти й науки України «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2rada.gov.ua /laws/show/z0687-09>. – Загол. з екр. – Мова укр.
6. Настільна книга соціального педагога /О. Є. Марінушкіна, І. М. Вишнева, В. В. Носенко. – Х.: Вид-во «Ранок», 2013. – 272 с.
7. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / О. В. Безпалько, І. Д. Звєрєва, Т. Г. Веретенко. – К.: Академвидав, 2014. – 312 с.

Светлана Тунтуева. Роль социального педагога в процессе опроса ребенка, пострадавшего от насилия или совершившего насилие. *В статье обосновывается целесообразность привлечения социального педагога к процессу опроса ребенка, пострадавшего от насилия или совершившего насилие. Акцентируется внимание на ключевых знаниях, умениях и навыках, которые помогут социальному педагогу провести опрос на качественном уровне, и на разных этапах этого процесса выполнять роли «адвоката», «консультанта» та «эксперта». Раскрывается сущность проведения опроса и характеризуется каждая его фаза.*

Ключевые слова: *опрос ребенка, ребенок, пострадавший от насилия, роль социального педагога, фазы опроса.*

Svetlana Tuntuyeva. The role of the social pedagogue in the process of the survey of a child, the victim of a violence or the perpetrator of a violence. *The article substantiates the expediency of attracting the social pedagogue to the process of a social survey of a child, the victim of a violence or the perpetrator of a violence. The attention is focused on the key knowledges and skills, that will help to the social pedagogue to conduct a survey on the qualitative level and to carry out the role of a "lawyer", a "consultant" and an "expert" on a different stages of this process. The essence of the survey is disclosed, and each phase of the survey is characterized.*

Keywords: *survey of the child, the child, the victim of a violence, the role of the social pedagogue, the phases of the survey.*

УДК 159.9.07 : 355. (477)

Світлана Шумовецька, Ірина Снісар

КУЛЬТУРА СЛУЖБОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ПІД ЧАС БЕСІДИ З ОСОБАМИ, ЩО ПЕРЕТИНАЮТЬ ДЕРЖАВНИЙ КОРДОН У ПУНКТАХ ПРОПУСКУ

У статті висвітлено особливості культури службового спілкування інспекторів прикордонної служби, розглянуто специфіку їх переконуючого й особистісного впливу при виконанні службових обов'язків у пунктах пропуску на другій лінії контролю, охарактеризовано етапи бесіди з особами, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску, зокрема такі, як початок, отримання інформації, аргументування, ознайомлення з доказами співрозмовника та прийняття рішення на право перетину державного кордону.

Ключові слова: *культура, службове спілкування, бесіда, інспектор прикордонної служби, пункт пропуску.*

Постановка проблеми. У наш час у зв'язку зі зростанням обсягу завдань, що їх виконує Державна прикордонна служба України, ускладненням процесів управління оперативно-службовою діяльністю, зміною характеру діяльності органів охорони державного кордону, відділів прикордонної служби значно розширилося коло необхідних прикордоннику професійних умінь. Важливого значення сьогодні набувають комунікативні уміння персоналу. Від якості спілкування інспектора прикордонної служби залежить ефективність прикордонного контролю у пунктах пропуску, імідж держави, ступінь поінформованості керівництва, морально-психологічний клімат у прикордонному колективі та ін.

Професійна мовнокомунікативна компетенція офіцера-прикордонника є показником сформованості системи його професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної комунікативної культури, необхідних для забезпечення ефективності службової діяльності з охорони державного кордону.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості професійного спілкування офіцерів-прикордонників вчені досліджують у кількох аспектах. Психологи О. Бондаренко, О. Волобуєва, О. Сафін, В. Назаренко, Н. Чорноусенко та ін. вивчають психологічні особливості спілкування офіцерів-прикордонників, зокрема розвиток креативності військових керівників в управлінському спілкуванні, особливості професійного спілкування прикордонників у повсякденних та особливих умовах діяльності та ін.

Педагоги звертають увагу на особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного спілкування. Зокрема Ю. Кудінов вивчає особливості формування у них культури спілкування, С. Капітанець – педагогічні умови формування стилю професійного спілкування, Н. Берестецька – особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного спілкування у процесі навчання гуманітарних дисциплін, О. Мисечко – формування умінь службового спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників та ін.

Для визначення особливостей підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного спілкування важливе значення мають роботи, що розглядають специфіку спілкування, етичні вимоги до мовленнєвої поведінки його учасників. Йдеться про роботи з питань культури та етики спілкування Я. Радевича-Винницького [5], культури фахового мовлення Л. Мацько та Л. Кравець [3], українського комунікативного етикету М. Стахів [6], ділової етики Ю. Палехи [4] та ін. Урахування цих напрацювань дозволяє визначити складові культури службового спілкування офіцера-прикордонника та основні напрями щодо її формування у процесі професійної підготовки.

Мета статті – здійснити характеристику складових культури службового спілкування інспекторів прикордонної служби під час бесіди з особами, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску.

Виклад основного матеріалу. Службове спілкування інспектора прикордонної служби є складовою його професійного спілкування. Спілкування під час прикордонного контролю – це комунікативна взаємодія прикордонників з іншими особами, при якій відбувається обмін інформацією, що необхідна для визначення законності дій щодо пропуску громадян через державний кордон України. Цей процес спрямований на досягнення певного результату, вирішення конкретного службового завдання та реалізацію відповідної мети. В основі службового спілкування прикордонника лежить вирішення важливого службового питання, відповідальна конкретна справа, що стосується доль людей, матеріальних і фінансових витрат, а нерідко й правових відносин.

Інспектор прикордонної служби повинен уміти гарно й розумно говорити, роблячи все належне, щоб інша сторона його зрозуміла. Культура спілкування інспектора прикордонної служби – це цілісна система, яка складається зі взаємопов'язаних моральних та психологічних компонентів, спроможності інспектора шляхом комплексного використання мови, жестів та інших засобів комунікативної взаємодії забезпечити ефективність службового спілкування з особами, що перетинають державний кордон України. Культура спілкування охоплює знання про психологію та етику спілкування (етичні та психологічні компоненти), вміння застосовувати на практиці комунікативні установки [1]. Інспектор прикордонної служби повинен уміти обирати ефективні стратегію і тактику, в основі яких лежать гуманістичні комунікативні установки.

При здійсненні прикордонного контролю, особливо на другій лінії контролю, прикордонники в пунктах пропуску використовують бесіду або діалог. Предметом розмови прикордонника з особою, яка перетинає державний кордон, є надання їй дозволу щодо цього перетину. У бесіді з громадянами, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску, можна виокремити такі етапи: початок, отримання інформації, аргументування, ознайомлення з доказами співрозмовника та прийняття рішення.

На початку бесіди бажано налагодити контакт. Найчастіше контакт починається із «зустрічі поглядів», адже важко не заговорити з тим, хто дивиться тобі в очі. Дослідники Я. Радевич-Винницький [5, с. 25–34], Ю. Палеха [4, 215–254] вважають, що перший погляд може бути миттєвим, зацікавленим, відкритим, довірливим. Легка посмішка, нахил голови в бік співрозмовника, відкритий погляд свідчитимуть про доброзичливе ставлення до людини. Після контакту очей треба привітатися і представитися.

На етапі обговорення питання та прийняття рішення особливого значення набувають уміння слухати співрозмовника, передавати інформацію та обґрунтовувати свою позицію. Ще мислителі Стародавньої Греції наголошували, що два вуха й один язик людині дані для того, щоб вона більше слухала і менше говорила. Невміння слухати нерідко є основною причиною неефективного спілкування, непорозумінь і навіть конфліктів. Слід враховувати, що зрозуміти партнера по спілкуванню заважає нестійка увага, сторонні думки, певний емоційний стан.

На етапі обговорення проблеми, окрім вміння слухати, офіцер-прикордонник повинен вміти логічно розгортати мовлення, доречно використовувати мовні засоби. Розгортання мовлення має відбуватися за принципом логічної послідовності, коли наступне випливає з попереднього, підтеми між собою пов'язані, коли немає немотивованого вклинювання матеріалу однієї підтеми чи мікротеми в іншу, коли тези підкріплюються аргументами і фактами, а висновки закономірні й обґрунтовані.

Для отримання необхідної інформації важливе значення має уміння інспектора прикордонної служби ставити співрозмовникові запитання. Запитання бувають відкритими та закритими, прямими та непрямими, риторичними і т. ін. Так, зокрема, на початку і наприкінці розмови краще задавати відкриті запитання на зразок: «Ви підготували необхідні документи?». Звичайно, на таке запитання відповідь має бути «так» чи «ні». Усередині бесіди, щоб

зрозуміти позицію партнера і підготуватися до аргументації, бажано поставити запитання закритого типу: «Чому Ви вважаєте, що...?» Якщо потрібно перевірити своє розуміння позиції партнера по спілкуванню, то можна запитати: «Якщо я Вас правильно зрозумів, то Ви вважаєте...?» Це пряме запитання. Для того щоб перевірити, чи знає співрозмовник, які документи потрібно мати з собою, можна запитати в нього: «Ви були у консульстві?» Це непряме запитання.

Інспектор прикордонної служби при спілкуванні з громадянами, які перетинають державний кордон, повинен знати також техніку відповідей на різні запитання, зокрема:

- краще не відповідати на складні запитання, якщо немає конкретної відповіді;
- якщо в запитанні є некоректні слова, краще їх не повторювати;
- на емоційні запитання слід відповідати коротко, а схвильованому, збудженому співрозмовнику треба відповідати спокійно;
- на провокаційні запитання краще не відповідати [2, с. 84–99].

Культура висловлювання інспектора прикордонної служби – це знання складових комунікативного акту та вміння їх застосовувати у процесі переконуючого й особистісного впливу при спілкуванні з громадянами, які перетинають державний кордон. Про високу культуру висловлювання інспектора прикордонної служби свідчать:

- уміння розпізнавати важливу інформацію;
- чітка аргументація своєї позиції щодо права того чи іншого громадянина перетнути кордон;
- вміння вибудовувати розмову та висловлювати свою позицію;
- адекватне реагування на позицію співрозмовника;
- пристосування до змін, які виникають під час розмови і стосуються її напряму, стилю та основних акцентів.

Щоб людина, яка перетинає державний кордон, правильно сприйняла повідомлення, інспектор прикордонної служби повинен:

- добре знати тематику розмови, говорити по суті справи;
- спланувати своє повідомлення, викладати його чітко і зрозуміло;
- не говорити того, у чому не впевнений, того, для чого немає достатніх підстав;
- акцентувати важливі слова і підпорядковувати їм менш важливі, робити паузи до і після важливих слів;
- говорити правильно, без слів-паразитів, які засмічують мову;
- бути тактовним, говорити спокійно, виважено, із стриманими, розумно дозованими почуттями (коли людина роздратована, їй хочеться критикувати, осуджувати, навіть ображати партнера).

Прикордонник повинен належно аргументувати свої думки, твердження, оцінки. Викладати докази потрібно в коректній формі. Аргументуючи свою позицію, доцільно навести цифрові дані, факти, виявити суперечності, розглянути їх, зробити висновки. Аргументи треба викладати впорядковано, використовуючи правила та закони логіки, підкріплювати логічні апеляції емоційними. Доцільно вживати порівняння та протиставлення типу «Так..., проте…». Це приверне увагу співрозмовника до висловленої думки. Певний ефект може дати висловлена підтримка партнера (наприклад, «Ви переконливо розповіли про ці факти, але…»). Інспектор прикордонного контролю повинен добирати способи й засоби аргументування, залежно від індивідуальних особливостей співрозмовника (рівня його мислення, віку, статі, типу темпераменту тощо).

Важливий етап бесіди – вихід із контакту. Роль цього етапу – «останнього враження» – не менш суттєва, ніж першого, зокрема для іміджу держави та ДПСУ. Прощаючись, бажано бути доброзичливим, привітним, «подати» себе так, щоб лишити у співрозмовника добру згадку про свою країну. Якщо питання щодо дозволу на перетин державного кордону не вирішено позитивно, треба дати співрозмовнику можливість зберегти «гарне обличчя при поганій грі». Важливо закінчити бесіду на оптимістичній ноті, висловити свою впевненість на подальші зустрічі. До-

тримання правил етикету має велике значення для створення доброго іміджу України і бажання людини відвідати її ще раз чи у співвітчизника швидше повернутися додому.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Персонал ДПСУ повинен вміти спілкуватися з людьми, які перетинають державний кордон України. Культура висловлювання інспектора прикордонної служби – це результат вдалого конструювання повідомлень, знання ним логіко-психологічних правил побудови повідомлень. Про високу культуру інспектора прикордонної служби свідчить його уміння точно висловлювати свої думки, уважно слухати й розуміти співрозмовників, чітко аргументувати свою позицію щодо права того чи іншого громадянина перетнути кордон. Інспектор прикордонної служби повинен уміти користуватися словом цілеспрямовано та переконливо, не допускати подвійного тлумачення висловленого. Важливою складовою культури висловлювання інспектора прикордонної служби є також уміння задавати запитання для вирішення проблеми та знання техніки відповідей на різні запитання, в тому числі й провокаційного характеру. Знання техніки та правил службового спілкування є показником професійної культури прикордонника, його відповідності сучасним вимогам. Від культурного рівня прикордонників, їх уміння вести бесіду з особами, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску, залежить формування громадської думки про країну загалом. Інспектор прикордонної служби під час бесіди на другій лінії контролю повинен уміло поєднувати повсякденну вимогливість правоохоронця із дотриманням прав і свобод людини.

Перспективами подальших наукових розвідок є з'ясування специфіки формування комунікативних умінь та культури фахового спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників при викладанні навчальних дисциплін «Риторика» та «Українська мова за професійним спрямуванням».

Список використаних джерел

1. Відомчі стандарти культури прикордонної служби: практ. посіб. на щодень. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 52 с.
2. Культура прикордонного контролю в пунктах пропуску через державний кордон України : навч. посіб. / О. А. Біньковський, О. А. Жданенко, Ю. І. Сердюк та ін. – Хмельницький, вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 142 с.
3. Мацько Л. І. Культура української фахової мови: навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
4. Палеха Ю. І. Ділова етика: Навч.-метод. посіб. / Ю. І. Палеха. – 5-те вид. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 309 с.
5. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування: навч. посіб. / Я. Радевич-Вінницький. – 2-е вид. – К.: Знання, 2006. – 291 с.
6. Стахів М. Український комунікативний етикет: навч.-метод. посіб. / М. Стахів. – К. : Знання, 2008. – 245 с.

Светлана Шумовецкая, Ирина Сницар. Культура служебного общения инспекторов пограничной службы в процессе беседы с лицами, которые пересекают государственную границу в пунктах пропуска.

В статье освещены особенности культуры служебного общения инспекторов пограничной службы, рассмотрена специфика их убеждающего и личностного влияния при исполнении служебных обязанностей в пунктах пропуска на второй линии контроля, охарактеризованы этапы беседы с лицами, которые пересекают государственную границу в пунктах пропуска, в частности такие, как начало, получение информации, аргументирование, ознакомление с доводами собеседника и принятие решения на право пересечения государственной границы

Ключевые слова: *культура, служебное общение, беседа, инспектор пограничной службы, пункт пропуска.*

Svitlana Shumovetska, Irina Snitsar. Culture of official communication of Border Service inspector during interviews with persons crossing the border at the checkpoints.

The article highlights the culture of official communication of Border Service inspectors. The specificity of their personal impact while executing duty at checkpoints was studied. The stages of conversations with persons who cross the state border at border check points, in particular such as start, gaining information, reasoning, reviewing of evidence and taking decision as for crossing the state border were described in the article.

Keywords: *Culture, official communication, conversation, border inspector, check point.*

УДК 378.147

Тамара Шевчук

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

В статті проаналізовано теоретичні підходи українських науковців до проблеми формування громадянської компетентності у студентів технічних університетів. Уточнено сутність понять «компетентність» «компетенція», «громадянськість», «громадянська компетенція». Проаналізувавши наукову педагогічну літературу українських авторів можна зробити висновок про різні підходи до тлумачення сутності громадянської компетентності.

Ключові слова: *Компетентність, компетенція, громадянськість, громадянська освіта, громадянська компетентність.*

Актуальність дослідження та постановка проблеми. У XXI столітті прослідковуємо посилену увагу до покращення якості освіти, що логічно породжує запитання стосовно результатів освіти. У світовій педагогіці сформульовано перелік певних компетентностей, що дозволяють людині реалізуватися у професійній діяльності. Сьогодні компетентісний підхід є ключовим у процесі модернізації вищої освіти України, саме тому висвітлення його основних положень, в задекларованому дослідженні громадянської компетентності, є актуальною потребою часу.

Мета і завдання дослідження. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування громадянської компетентності в українській педагогічній думці та з'ясувати сутність понять компетентність, компетенція, громадянськість, громадянська компетентність.

Виклад основного матеріалу. Головна ідея компетентністного підходу полягає в тому, що не потрібно обмежуватися тільки сумою знань і умінь, здобутих у системі формального навчання, сюди необхідно включити і ті знання, які здобуваються поза цією системою: в сім'ї, серед товаришів, займаючись самоосвітою,в різних організаціях і ін.

У наш час проблеми, пов’язані з компетентнісно орієнтованою освітою, вивчають відомі міжнародні організації, зокрема: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо. У матеріалах ЮНЕСКО визначено перелік компетенцій, які є бажаним результатом освіти. У 1996 р. Рада Європи ввела поняття «ключові компетентності», які повинні сприяти збереженню демократичного суспільства, мультикультурного середовища, відповідати новим вимогам ринку праці та економічним перетворенням.

В Україні ідеї компетентісного підходу ґрунтовно розробляють Н. Бібік [4], О. Овчарук [15], О. Пометун [20], В.Петрук [18], О. Березюк [2] та ін.

В сучасній педагогічній науці в Україні розрізняють терміни «компетентність» та «компетенція». Тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «компетентний» як: позначення того, хто володіє компетенцією; як власне володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь. Зміст поняття «компетентний» висвітлюється в таких аспектах: той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; той, який з чим-небудь добре обізнаний і тямущий; той, який ґрунтується на знанні; той, який кваліфікований; той, який має певні повноваження; той, який повноправний, повновладний [15, с. 126].

У свою чергу поняття «компетенція» (від лат. competencia – коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом) тлумачний словник української мови трактує як, по-перше, коло питань, в яких хто-небудь добре поінформований; по-друге, як коло чиїх-небудь повноважень, прав. Отже в освіті компетенцію визначають як інтегрований результат опанування змістом освіти, що виражається в готовності людини використовувати

засвоєнні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних завдань.

Поняття «компетенції» можна розглядати як вужче за поняття компетентність. У свою чергу більшість дослідників цієї сфери розглядають компетентність як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [7, с. 47].

Аналіз понять дозволяє виділити кілька підходів, що їх використовують вчені при визначенні сутності компетентності. Автори О. Пометун, О. Овчарук та ін. наголошують на знаннях та уміннях, що дозволяють продуктивно вирішувати поставлені завдання. При цьому до компетентності зараховують знання, уміння, досвід, теоретико-прикладну підготовленість до використання знань та ін.

О. Овчарук вважає, що компетентність людини можна розглядати як спеціальним шляхом – структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають їй змогу ефективно виконувати діяльність або певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або того чи іншого виду діяльності [15, с. 138].

О. Пометун стверджує, що компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, насамперед набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягати певних стандартів у професії чи якій би то не було діяльності [20, с. 10].

В. Болотов, І. Зимня, Н. Мойсеюк, В. Серіков та ін. розглядають компетентність як особистісну властивість, пов'язуючи її з високим рівнем розуміння проблеми в певній сфері, досвідченість при виконанні складних дій, ефективність суджень та оцінок [5,7, с. 112].

Головною особливістю компетентності як педагогічного явища, вважає Н. Михайліченко, є те, що компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, абстрактні загально-предметні чи логічні операції, а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії, будь-якого віку [14, с. 19]. Дослідник зазначає, що терміном «компетентність» позначають володіння людиною відповідною компетенцією [14, с. 19]. При цьому, якщо компетенція є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то компетентність – це якість особистості, яка необхідна для продуктивної діяльності у певній сфері.

А. Хуторський розглядає компетентність як володіння людиною відповідною компетенцією, що містить також її особистісне ставлення до неї та до предмета діяльності. Вчений вважає, що компетентність – це сукупність особистісних якостей людини (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), що обумовлені досвідом її діяльності у певній соціально та особистісно-значимій сфері. А. Хуторський виділяє сім видів компетенцій: ціннісно-смислову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову та особистісну. Громадянську компетентність вчений зараховує до соціально-трудової ключової компетенції. Він відзначає, що йдеться про володіння знаннями і досвідом у сфері суспільно-громадської діяльності [25].

На важливу особливість компетентності вказують В. Болотов та В. Серіков. Вони вважають, що компетентність є результатом навчання, але вона не прямо випливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення ним особистісного й діяльнісного досвіду [5, с. 12].

Ще одна група дослідників Н. Бібік, Т. Маслова, та ін. [4; с.25] визначають компетентність не тільки як здатність людини застосувати знання та уміння в конкретній ситуації, але і як готовність до діяльності.

Отже, компетенція більше стосується кола повноважень людини й визначає сфери, у яких людина повинна бути компетентною, у той час як компетентність завжди пов'язана з певними якостями людини, а також передбачає мінімальний досвід застосування компетенцій. Компетентність можна трактувати як особистісну характеристику, можливість людини реалізовувати задане коло повноважень.

Сьогодні науковцями розроблено безліч класифікацій компетентностей і компетенцій. На симпозіумі «Ключові компетенції для Європи», проведеному Радою Європи в 1996 році в

Берні, було виділено компетенції, якими повинні володіти всі випускники освітніх установ. Це – політичні й соціальні компетенції; компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетенції, що стосуються володіння усним і писемним спілкуванням кількома мовами; компетенції, пов'язані з життям в інформаційному суспільстві; компетенції, що виявляють здатність учитися протягом усього життя як основу безперервного навчання в контексті професійної підготовки [9].

Українські вчені склали такий перелік ключових компетентностей: компетентність у сфері економічної діяльності, правова компетентність, політична компетентність, компетентність у сфері комунікативної діяльності, організаційна компетентність, технологічна компетентність, екологічна компетентність, компетентність у сфері повсякденного життя. Відповідно до цієї класифікації, громадянська компетентність охоплює правову (правова культура, дотримання законів, визнання рівності всіх людей, повага до свободи, відкритість) та політичну компетентності (активність і мобільність, громадянська активність, повага до рішення більшості, піклування про справи громадян) [7, с.64].

Як видно, в усіх варіантах класифікацій виділено компетентність у сфері суспільно-громадянської діяльності. Це пов'язано з вимогою часу – створення громадянського суспільства, яке не можливе без відповідальної й компетентної у громадянському аспекті особистості. Формування громадянської компетентності, як зазначає Ю. Підлісна, відбувається паралельно з демократизацією громадського життя й становленням інститутів громадянського суспільства, посиленням їхнього впливу на особистість та її професійні інтереси [7, с.138].

Сучасна педагогічна наука звернула увагу на формування почуття національної гордості, пошуку спільної ідентичності, важливість формування громадянської позиції особистості у контексті завдань правового, морального та патріотичного виховання.

В педагогіці розгляд проблем громадянськості відбувається на засадах української національної ідеї. Формування громадянських цінностей сучасного українського суспільства вивчають П. Кононенко, В. Кремень, В. Ткаченко та ін. Теоретико-методологічні засади формування громадянських цінностей в історико-педагогічному ракурсі досліджують Б. Ступарик, О. Сухомлинська та ін. [24]. Формування громадянськості засобами народознавства є предметом уваги Н. Косарєвої, Б. Чижевського, М. Ярмаченка та ін. [21; 23]. Роль національних пріоритетів у формуванні громадянських цінностей вивчають О. Вишневський, А. Гаязов, І. Мартинюк, І. Огородник, В. Оржехівський та ін. [17]. Окремі аспекти правового та громадянського виховання особистості в період державотворення досліджують І. Бех, І. Бородін та ін. [3; 7].

Процес формування громадянських цінностей як особистісної якості вивчають Г. Балл, І. Бех, Ю. Завалевський та ін. [3; 7].

Характеризуючи результати громадянської освіти та виховання науковці вважають, що доцільно використовувати системно - інтегровану якість особистості – громадянськість. Вони вказують на важливість у навчанні та вихованні молодого покоління національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій, усвідомлення себе як суб'єкта державотворчого процесу.

Важливе значення мають роботи щодо визначення шляхів і засобів громадянського виховання Н. Макогончук, О. Пометун та ін. [13; 20], формування громадянських якостей у молоді В. Поплужний, А. Сігова,

Т. Смагіна та ін. [21; 22; 23] та ін.), громадянської свідомості та позиції О. Кафарська, О. Красовська, В. Плахтєєва, А. Сігова [8; 12; 19; 22] та ін. Формування громадянськості при вивченні суспільствознавчих дисциплін та історико-краєзнавчої діяльності досліджують О. Кошолап [11], Ю. Олексін [16], О. Пометун [20], та ін. О. Кошолап розглядає особливості громадянського виховання старшокласників у процесі історико-краєзнавчої діяльності [11], Ю. Олексін – питання навчання вітчизняній історії як засобу формування рис громадянськості старшокласників [16]. Питанням формування громадянської компетентності присвячені роботи Н. Макогончук,[13], М. Михайліченко [14] та ін.

Для розкриття поняття громадянської компетентності важливе значення має аналіз поняття громадянськості у політології, соціології та психології. Ці питання сьогодні досліджу-

ють політологи Л. Герасіна, В. Штанько, Н. Чорна, Т. Авксентьєва, В. Журавський, Л. Тихонова, М. Панов та ін. [7; 9]. У вузькому юридичному значенні поняття «громадянин» тісно пов'язане з поняттям «громадянство» й означає приналежність людини до певної держави. У політологічному енциклопедичному словнику це поняття пояснюється таким чином: «Громадянин – це соціальний тип особистості, який характеризується низкою суспільно значимих якостей, зокрема, такими як правослухняність, вміння поєднувати власні та суспільні (державні) інтереси, почуття обов'язку щодо батьківщини (патріотизм)» .

У соціології проблеми формування громадянина вивчають І. Бекешкіна, В. Вугрич, М. Головатий, Є. Головаха, О. Ковалеров, В. Небоженко, П. Уайт, К. Шварцман, В. Ядов та ін. Етичні аспекти громадянської культури в Україні досліджують А. Гусейнов, О. Забужко, А. Кудін, М. Попович та ін. Соціологи зосереджують увагу на тому, що характерною ознакою громадянина є його статус повноправного члена суспільства, володіння сукупністю громадянських прав (право власності, участі в управлінні державними і суспільними справами тощо). Соціальна психологія визначає громадянськість як якість, що виражається у готовності та здатності особистості свідомо приймати на себе обов'язки і відповідально, добровільно дотримуватись законів і вимог держави [17, с. 4].

У психологічному аспекті формування рис громадянськості особистості передбачає розвиток у неї специфічних громадянських потреб, мотивів, стійких інтересів, установок, спрямованості та емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень.

У соціально-психологічному аспекті громадянськість – це позиція людини щодо своєї держави та народу. Ця позиція проявляється у громадянському самовизначенні особистості. Йдеться насамперед про відчуття єдності із своєю державою та суспільством, любов до Вітчизни, готовність долати життєві труднощі, відчуття соціальної і національної повноцінності [13, с. 26]. У загально-гуманітарному значенні громадянин – це людина, що володіє певними ціннісними орієнтаціями, активною моральною позицією, готова служити суспільству.

В українському педагогічному словнику громадянськість пояснюється як усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства, а також почуття відповідальності за них. Автори словника трактують громадянськість як інтегративну якість особистості, що дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною .

Учений І. Бех, даючи всебічну характеристику громадянину як патріоту своєї держави, серед найважливіших громадянських якостей називає такі: громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов'язку, громадянська мужність, прихильність до держаних інтересів, готовність захищати Батьківщину, правосвідомість, громадянська активність, повага до національних традицій, державний оптимізм [3, с. 145].

Дослідники П. Ігнатенко, Н. Косарєва, В. Поплужний і Л. Крицька, характеризуючи громадянськість, виділяють такі якості: патріотизм, орієнтація на гуманістичну ідеологію, політична, правова і моральна культура, гідність, соціальна справедливість і відповідальність, готовність до праці, до соціального і професійного самовизначення, культура міжнаціональних відносин [10,11, 21].

На думку О. Кошолапа, як цілісне особистісне утворення громадянськість складається з громадянських якостей. Основою її, зазначає вчений, є громадянська самовідданість, почуття національної гідності, громадянського обов'язку й відповідальності, громадянська мужність, прихильність до загальнолюдських цінностей [11, с. 85].

Отже, можна стверджувати, що, характеризуючи сферу громадянського, науковці визначають громадянськість як складне поняття, складовими якого є багато компонентів.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що в сучасній науці є різні підходи до розкриття сутності «громадянськості». Громадянськість можна розглядати і як особистісну, і як суспільну якість. Вчені-педагоги громадянськість трактують як комплекс якостей особистості, що визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущої та індивідуально необхідної мети з дотриманням при цьому усталених морально-правових норм.

Виходячи з викладеного вище, можна зробити такі **висновки:**

- Професійна підготовка студентів майбутніх фахівців механічної інженерії є неможливою сьогодні без урахування основних положень компетентнісного підходу та такої його складової як громадянська компетентність.
- На основі теоретичного аналізу проблеми формування громадянської компетентності у творах українських науковців уточнено тлумачення понять «компетентність», «компетенція», «громадянськість», «громадянська компетентність». Подальших досліджень потребує робота з дослідження змісту, форми, методів педагогічних умов формування громадянської компетентності.

Список використаних джерел

1. Березюк О. Розвивальний аспект формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв / О. Березюк, В. Кара, В. Савченко // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 53 – 59.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Бібік Н. М. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47 – 53.
4. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. –С. 8–14.
5. Громадянська освіта: теорія і методика навчання: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т.Асламова, Т.Бакка, В.Бортніков [та ін.]. –Київ: Проект ЄС «Громадянськаа освіта –Україна»., 2008. –174 с.
6. Кафарська О. Б. Педагогічні засади формування громадянської позиції студентської молоді (1991 – 2005 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Б. Кафарська ; Прикарп. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
7. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни : рек. Парламента и Совета Европы [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http : // www. adukatar /net/wiki/index.php?strukturid=221.
8. Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. В. Корінна ; Ін-т проблем виховання Акад. пед. наук України. – К., 2005. – 20 с.
9. Кошолап О. Ф. Громадянське виховання старшокласників у процесі історико-краєзнавчої діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Ф. Кошолап. – Вінниця, 2005. – 190 с.
10. Красовська О. О. Виховання громадянської самосвідомості старшокласників засобами символіки народного мистецтва України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. О. Красовська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
11. Макогончук Н. В. Формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: автореф. дис. …канд.пед.наук: 13.00.04 / Н. В. Макогончук. – Хмельницький, 2013. – 36 с.
12. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Михайліченко. – Кіровоград, 2007. – 24 с.
13. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

14. Олексін Ю. П. Навчання вітчизняній історії як засіб формування рис громадянськості старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання історії» / Ю. П. Олексін ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 20 с.
15. Оржехівський В. Громадянська освіта формує громадянина / В. Оржехівський // Відродження. – 1998. – № 2. – С. 2–4.
16. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: автореф. дис. …д-ра пед..наук: 13.00.04 / В.А.Петрук; Нац .пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. –К., 2008. – 36 с.
17. Плахтєєва В. І. Формування громадянської свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Плахтєєва ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г С. Сковороди. – Х., 2008. – 21 с.
18. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності старшокласни- ків у процесі навчання історії / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Історія в школах України. – 2008. – № 4. – С. 3–10.
19. Поплужний В. Л. Громадянськість і вікові аспекти її розвитку / В. Л. Поплужний // Рідна школа. – 1994. – № 11. – С. 32–33.
20. Сігова А. Г. Педагогічні умови формування громадянської позиції студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А. Г. Сігова. – Кіровоград, Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля, 2007. – 24 с.
21. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Т. М. Смагіна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 16 с.
22. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20–25.
23. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Хуторской А. В. // Эйдос : [интернет журн.]. – 2002. – 24 апр. – Режим доступу: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

Тамара Шевчук. Проблема формирования гражданской компетентности студентов технических университетов в отечественной педагогической теории и практике.

В статье проанализированы теоретические подходы украинских ученых к проблеме формирования гражданской компетентности студентов технических университетов. Уточнена сущность понятий «компетентность» «компетенция», «гражданственность», «гражданская компетенция». Проанализировав научную педагогическую литературу украинских авторов, можно сделать вывод о различных подходах к толкованию сущности гражданской компетентности.

Ключевые слова: *Компетентность, компетенция, гражданственность, гражданское образование, гражданская компетентность.*

Tamara Shevchuk . The problem of formation of citizention competence of students of technical universities in the domestic pedagogical theory and practice.

The article analyzes theoretical approaches to the problem of Ukrainian scientific development of civic competence of technical university' students. The essence of the concepts of «competence», «citizenship», «civic competence» is refined. After analyzing scientific pedagogical literature of Ukrainian authors we can conclude the different approaches to the interpretation of the essence of civic competence.

Keywords: *competence, competence, citizenship, civic education, civic competence.*

УДК 377.1:33

Ольга Якимович

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Проаналізовано особливості соціально-економічної підготовки у процесі професійного навчання. Визначено, що вирішення проблеми соціально-економічної підготовки майбутніх фахівців потребують нових педагогічних підходів. Обґрунтовано, що для реалізації соціально-економічної підготовки майбутніх фахівців необхідно визначити зміст соціального, економічного та соціально-економічного знання. Запропоновано впровадження інтегрованого соціально-економічного курсу.

***Ключові слова**: соціально-економічна підготовка, соціальні знання, економічні знання, інтегрований курс.*

Постановка проблеми. У розв'язанні складних проблем сьогодення, формуванні нових відносин соціального і економічного життя суспільства визначальне місце належить інтелекту і знанням молодої людини. Соціально-економічні знання є одним із найважливіших чинників формування чітких життєвих і професійних орієнтирів особистості. Тому необхідно виявити особливості соціально-економічної підготовки у процесі професійного навчання і знайти інноваційні підходи до підвищення інтересу молоді до цих знань.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження останніх років щодо проблем у галузі вивчення соціально-економічних знань стосувалися в основному питань формування економічних знань (П. Бойчук, А. Войнаровський, В. Загривий, В. Зайчук, Л. Новікова, Л. Чеботарьова), соціально-економічної культури майбутніх фахівців (А. Дзундза, Т. Єфременко, О. Каревіна), соціально-економічних курсів (М. Вачевський, В. Лагутін, Л. Новікова). Незважаючи на вагомі результати цих досліджень, проблема формування готовності майбутніх фахівців до практичного використання соціально-економічних знань вивчена недостатньо.

Знання про суспільство на сучасному етапі соціально-економічного розвитку України набувають особливого значення. Сучасний стан на ринку праці, жорсткі умови конкуренції вимагають від майбутніх фахівців не лише високого рівня професійної підготовки, а й соціально-економічних знань, що виконують функцію орієнтаційної основи. Це зумовлено тим, що зараз відбуваються докорінні перетворення у всіх процесах суспільного життя людей. Важливо, щоб становлення сучасної соціально спрямованої ринкової економіки базувалося на наукових знаннях про процеси в суспільстві з метою якнайшвидшого піднесення на якісно новий, більш високий рівень добробуту всіх громадян України. У вирішенні цього завдання значну роль має відігравати розробка конкретних заходів щодо соціально-економічної підготовки молоді.

Мета статті – визначення реалій та перспективи соціально-економічної підготовки майбутніх фахівців у процесі професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Усі види соціально-економічної діяльності, що здійснюються людьми (участь у виробничому процесі, споживанні матеріальних благ та послуг), є, з одного боку, явищами соціального порядку, а з іншого – процесами економічної діяльності населення [7, с. 243].

В усіх соціально-економічних перетвореннях задіяна молодь. Молоді люди завжди були на передових позиціях у суспільному житті, у вирішенні найважливіших соціально-економічних проблем. Участь молоді у творенні нового і реалізації курсу реформ неможлива без ґрунтовних і дійсно наукових економічних, соціальних і професійних знань.

Соціально-економічні реформи в Україні привели в дію принципово нові фактори, які потребують кардинальних змін у підходах до навчально-виховного процесу професійних закладів. Особливості підготовки у професійних навчальних закладах зумовлені розширенням можливостей для майбутніх фахівців брати участь у соціально-економічній діяльності. Сучасне життя вимагає від молоді вміння швидко орієнтуватись у ринкових умовах, а соціально-економічна підготовка молоді виступає важливою умовою піднесення продуктивності праці, підвищення ефективності виробництва, активності громадян в управлінні виробництвом.

Сьогодні вже чітко визначені нові вимоги до системи соціально-економічної підготовки фахівців. Відчувається гостра потреба в інтегрованих знаннях, посилюється значущість моральних і світоглядних якостей особистості. Підвищення рівня загальної культури, формування правового й економічного мислення молоді потребують нових педагогічних підходів до вирішення проблеми соціально-економічної підготовки у професійних навчальних закладах.

Для реалізації соціально-економічної підготовки майбутніх фахівців необхідно визначити зміст соціального, економічного та соціально-економічного знання. Соціальне знання – це загальнозначущі наукові та повсякденні уявлення про порядок речей і дій, схематизми оцінювання і практичні рецепти поведінки [5, с. 106]. В економіці знання розглядають як систему певних закономірностей економічного розвитку, сутність економічних явищ і процесів та причини їх виникнення. Економічні знання – поєднання і взаємодія ідей, теорій тощо щодо функціонування економіки країни.

В основі набуття соціально-економічних знань лежить економічне навчання і виховання особистості учня. У процесі економічного виховання формуються такі особистісні якості учнів, як бережливість, господарність, необхідні не лише у виробничо-економічній діяльності, а й в економічних відносинах поза матеріальним виробництвом у повсякденному житті. Результатом такого виховання є соціально-економічна поведінка молодої людини, яка зумовлена, окрім навчання, типом існуючих суспільних відносин (економічних, соціальних, політичних, культурних, характером законодавчої бази тощо), умовами її життя, місцем у соціальній структурі. Отже, йдеться, по суті, про необхідність соціально-економічного виховання молоді.

Економічне виховання в широкому розумінні – це організована педагогічна діяльність, спрямована на формування економічної свідомості через передання економічних знань, формування економічних умінь і навичок, пов’язаних з економічною цілеспрямованою діяльністю, формування економічних якостей особистості, розвиток економічного мислення [8, с. 60]. Основною метою економічних знань можна вважати формування економічного мислення, а її результатом – економічно обґрунтовану практичну діяльність. Економічне мислення може розглядатися з різних позицій: як оволодіння учнями економічними знаннями і вміннями, потреба застосовувати їх на практиці; як свідома поведінка, необхідна людині для здійснення підприємницько-економічної діяльності [6, с. 13].

У практиці викладання соціально-економічних дисциплін важливо не лише розкрити зміст категорій і концепцій, але знайти ефективні форми знань, домогтися їх засвоєння на рівні мислення і поведінки людини. Майбутнім фахівцям необхідна і система знань і навичок, і певний досвід творчої діяльності, соціально-економічного мислення і спілкування. У комплексі це повинно стимулювати спрямованість особистості на самоосвіту і вміння використовувати здобуті знання в нових ситуаціях.

На нашу думку, перехід до ринкових відносин в Україні вимагає здійснення в навчально-виховному процесі *соціально-економічного виховання*, яке розширює сферу економічних знань і завдань економічного виховання. Соціально-економічне виховання має здійснюватися при викладанні в системі ПТНЗ комплексу соціально-економічних дисциплін. Викладання ізольованих соціальних і економічних знань виявляється недостатнім.

Справді, засвоєння економічних знань визначається рівнем теоретичної розробки економічної теорії, правильним відбором знань для засвоєння, рівнем теоретичної та методичної підготовки викладачів, інтересом молоді до економічної теорії, поєднанням різних ефективних форм навчального процесу. Монополія в науці культового (чистого)

економічного знання є наслідком предметного обмеження та замкнутості системи раціонально-практичних форм освоєння світу.

Дуже часто мають місце поверхові економічні знання та переконання молоді, яка вірить повсякденній економічній інформації, що породжує помилки у практичній діяльності.

Базові економічні знання є тими інструментами економічного мислення, якими користуються при аналізі та вирішенні економічних проблем.Універсальність економічних знань і передбачуваність результатів виражаються у тріадах: мета – засіб – результат; зміст – форми – методи; знання – вміння – навички [1, с. 61].

Отже, необхідно підвищувати рівень *соціально-економічної* підготовки молоді. Це потребує сучасних підходів до визначення її змісту та розробки інноваційних методик навчання. Зміст соціально-економічних дисциплін визначається базовими навчальними планами, що унормовують основні параметри організації навчально-виховного процесу, а саме: його тривалість, розподіл часу за роками навчання, освітніми галузями, інваріантною та варіативними складовими. Інваріантна складова забезпечує єдність освітнього простору, визначаючи зміст загальнокультурної, загальнонаукової і технологічної (трудової) підготовки всіх учнів, залучення їх до загальнолюдських і національних цінностей. Усе це реалізується через обов'язкові освітні дисципліни: мова і література, суспільствознавство, мистецтво, природознавство, математика, інформатика, технології, фізична культура й основи здоров'я. Варіативна складова охоплює регіональний і шкільний блоки. Вона створює передумови для відображення у змісті природних, соціокультурних особливостей регіону, а головне – для диференціації, індивідуалізації, а у старшій школі – і профільності навчання, задоволення освітніх потреб груп і окремих учнів з урахуванням умов роботи конкретної школи. Роль варіативного компонента поступово зростає [3, с. 4-7].

На сьогоднішній день кількість дисциплін соціально-економічного циклу в професійно-технічних навчальних закладах освіти є доволі обмеженою. При підготовці за робітничими спеціальностями переважають такі дисципліни: «Основи правових знань», «Основи галузевої економіки і підприємств», «Політологія». Соціальні дисципліни зустрічаються у навчальних планах лише при підготовці фахівців із відповідного напряму (основи соціальної роботи, пенсійне забезпечення, професійна етика, технології пошуку роботи). Незначна кількість годин, відведених на їх вивчення, й обмежений вибір дисциплін не дозволяють забезпечити належний рівень соціально-економічної підготовки учнів.

Навчальні програми містять цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. До нього входять дисципліни, що вивчають основи наук: Історія України, Філософія, Основи економічної теорії, Політологія, Соціологія, Українська та зарубіжна культура, Основи права, Іноземна мова, Ділова українська мова, Основи ринкової економіки. Нормативні вимоги до змісту цих дисциплін не відображають особливостей майбутньої професійної діяльності випускника.

Нині невідкладною методичною проблемою викладання, зокрема соціально-економічних дисциплін, є створення навчальних програм, в основу яких було б покладено всі необхідні умови для оволодіння такими видами діяльності, які дають молоді широку орієнтацію в системі суб'єкт-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносин, де вона є активним творцем. Реалізація цього завдання вимагає іншого підходу до предметного навчання (не як до замкнутого у своєму змісті набору окремих предметів), виділення й моделювання видів діяльності, через які здійснюється активне ставлення учня до світу. Конкретні знання (їх система) виступає при цьому не як кінцева мета, а як засіб пізнання і перетворення дійсності. Це вимагає значного поглиблення і розширення досліджень методичних проблем інтегрованого навчання, методів і способів інтеграції знань учнів у наукову картину світу. Надзвичайна важливість методичних досліджень проблем інтегрованого підходу до навчання зумовлена ще й тим, що при такому підході змінюється уявлення про навчальне (соціокультурне) середовище [2, с. 27].

У світовій практиці вже існують певні розробки інтегрованих курсів соціально-економічних дисциплін «Навколишній світ і іноземна мова» (Росія), «Соціально-економічні

науки» (Франція). У кожному з названих курсів використовуються основні ідеї інтеграції знань, які здійснюються на різних рівнях.

А. Блюм визначає за способом інтеграції координаційні та комбінаційні типи навчальних програм [9]. Координаційні програми будуються так, щоб знання з однієї галузі базувалися на знаннях з іншої, кілька предметів поєднуються в один, наприклад, предмет «Соціальні дисципліни», який об'єднав історію, географію, економіку, соціологію, право, антропологію і навіть літературу. Він складався на базі тематичної організації і торкнувся навіть тих соціальних предметів, які раніше були виключені через брак навчального часу. Такий підхід дає можливість розглядати одну проблему з різних позицій.

Певний досвід розроблення курсів, що поєднує в собі соціально-економічні дисципліни, є і в Україні. Навчальний курс «Людина і економіка: соціоекономіка» (В. Д. Лагутін) побудований на поєднанні знань з економіки, соціології та права. В його основу покладена ідея гуманізації економічної науки. Особлива увага в даному курсі приділяється таким проблемам, як роль людини в економіці, українська економічна ментальність, соціоекономічна роль сім'ї, соціально-економічні свободи і права особи, демократія й економічна свобода, право людини на власність, людина як власник, право людини на працю, ринок, справедливість і рівність, доходи людини, соціальний захист і безпека людини. Навчальний курс бере за основу творче розуміння молоддю економічних, соціальних і гуманітарних проблем нашого суспільства як єдиної цілісності. Кожна тема курсу повинна давати щось цікаве і корисне для студентів і учнів, допомагати їм знайти своє місце в суспільстві й економічних відносинах. Курс має сприяти формуванню в молодих людей нових ціннісних орієнтирів, які базуються на знанні життя з його реальними проблемами. Бажано, щоб викладанню соціоекономіки передувало вивчення таких навчальних дисциплін, як історія України, психологія, філософія і соціологія [4].

Економічна освіта будується на сумі знань, накопичених економічною наукою і практикою. Її мета – допомогти молодій людини оволодіти знаннями, навчити економічно мислити, застосовувати теоретичні положення на практиці, аналізувати й оцінювати їх у світлі реальної дійсності, робити висновки і приймати рішення, які забезпечують ефективну участь в економічній діяльності. При цьому значною мірою вирішується завдання формування в учнів адекватного економічного мислення як системи поглядів на явища і події економічного життя. Основна ж мета *соціально-економічного виховання та освіти* полягає у забезпеченні гармонійного розвитку особистості учня, у формуванні системи економічних знань, високому рівні професійної підготовки та реалізації на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу особистості. Сучасний інтелектуальний розвиток суспільства спонукає до перебудови системи економічної підготовки та врахування інтересів учнів, їх мислення, яке розвивається у процесі освоєння навчальних предметів.

Знання об'єктивних соціально-економічних залежностей, принципів і закономірностей розвитку соціальної і економічної сфери суспільства неодмінно потрібне сучасному спеціалістові будь-якого фаху. Від його знань, компетентності, діловитості й активності залежить вирішення суспільних проблем. Сьогодні особливо необхідно формувати нове мислення майбутнього фахівця, основою якого повинно стати ринкове сприйняття реалій суспільного життя.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Із проведеного аналізу можна зробити висновок про нагальну необхідність формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів освіти соціально-економічного інтегрованого знання. В основі формування соціально-економічних знань лежить економічне та соціальне навчання і виховання особистості. Особливість викладання соціально-економічних дисциплін полягає в тому, щоб знайти ефективні форми знання і домогтися їх засвоєння на рівні мислення і поведінки людини. Отже, можна ставити питання про необхідність упровадження інтегрованого соціально-економічного курсу, що вимагає подальшого науково-методичного і дидактичного дослідження.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: навч. пос./ О. В.Аксьонова – К.: КНЕУ, 1998. – 280 с.
2. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
3. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи: проект // Педагогічна газета. – 2000. – №9 (75), вересень. – С. 4-7.
4. Лагутін В. Д. Людина і економіка: Соціоекономіка: навчальний посібник для вузів. / В. Д. Лагутін – К.: Просвіта, 1996 – 336 с.
5. Наумова М. Соціальне знання: спроба концептуалізації // Соціологія: теорія, методи, маркетинг / М. Наумова – 1999. – № 2. – С. 106–116.
6. Сергеєва Л. М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія та методика формування: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: Кадри, 2001. – 202 с.
7. Соціально-економічні процеси: методологія дослідження та управління їхнім розвитком /П. В. Мельник, І. А. Максименко , Г. Г. Старостенко, Л. Л. Тарангул, М. І. Фащевський, М. П. Немченко. – Ірпінь: Академія ДПС України, 2000. – 451 с.
8. Шпак О. Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти / О. Т. Шпак – К.: Четверта хвиля, 2000. – 352 с.
9. Blum A. The development of an integrated science curriculum information scheme // European Journal of Science Education / A. Blum. – 1981. – V. 3. – P. 1–5.

Ольга Якимович. Социально-экономическая подготовка будущих специалистов в процессе профессионального обучения.

Проанализированы особенности социально-экономической подготовки в процессе профессионального обучения. Определено, что решение проблемы социально-экономической подготовки будущих специалистов требует новых педагогических подходов. Обоснованно, что для реализации социально-экономической подготовки будущих специалистов необходимо определить содержание социального, экономического и социально-экономического знания. Предложено внедрение интегрированного социально-экономического курса.

Ключевые слова: *социально-экономическая подготовка, социальные знания, экономические знания, интегрированный курс.*

Olga Yakymovych. Social economic training of future specialists in vocational training.

The features of the social-economic training in the vocational training are analyzed. It was determined that the solution of social-economic training of future professionals requires some new pedagogical approaches .It was proved that the implementation of social-economic training of future specialists requires the content of the social, economic and social-economic knowledge should be determined. The introduction of a new integrated course of social and economic policy is proposed.

Keywords: *social-economic training, social knowledge, economic knowledge, integrated course.*

УДК 377.1

Тетяна Якимович

МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ

Проаналізовано сучасні підходи до визначення сутності методики та методичної роботи. Визначено особливості методичної діяльності педагога. Наведено класифікації методичних умінь. Встановлено критерії оцінювання ефективності методик. Описано приклади інноваційних методичних розробок.

Ключові слова: *методика, методична робота, методична діяльність, методичні уміння, інноваційні методики навчання.*

Постановка проблеми. Процес підготовки майбутніх фахівців буде плідним лише за умови освоєння педагогами методики професійного навчання. Вона має обґрунтовувати та будувати педагогічні процеси, розробляти нові педагогічні технології, у яких реалізувалися б мета й принципи навчання. Методика є предметом вивчення педагогічних досліджень.

Аналіз досліджень і публікацій. Методична і науково-методична робота завжди була предметом уваги вчених і педагогів-практиків. Різні аспекти змісту та організації науково-методичної роботи досліджували Р. Гуревич, Г. Данилова, Н. Дудніченко, Н. Житнік, А. Зубка, Б. Качур, Н. Корогод, О. Сидоренко, Л. Сушенцева та ін. У педагогічній літературі існують три точки зору щодо методичної діяльності. Відповідно до першої точки зору, методична діяльність зводиться до методичної роботи, пов'язаної з самоосвітою педагога, роботою з дидактичними засобами, підвищенням кваліфікації з предметної області. Друга - полягає в тому, що до методичної відносять діяльність, пов'язану з навчанням конкретного предмету. У цьому випадку автори не розглядають специфіку у методичній та навчальній діяльності педагога, а терміни «методична діяльність», «навчальна діяльність» використовуються як синоніми.

Дослідники, які дотримуються третьої точки зору, методичну діяльність представляють як сукупність відносно самостійних умінь з чітко вираженою специфікою в структурі професійно-педагогічної діяльності. Методична діяльність повною мірою не досліджувалася і не описувалася як самостійний вид професійної діяльності педагога.

Методика – це галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від теорії до практики. Вона поєднує знання конкретної науки і психології людини, яка розвивається, зі своїми специфічними законами, виробляє методи і прийоми найбільш раціонального навчання учнів з тим, щоб досягти засвоєння ними знань і розвитку їх пізнавальних здібностей [1, с. 29].

Педагоги-практики усвідомлюють специфіку і важливість методики та методичної діяльності. За значущістю вона займає у них третє місце слідом за викладанням предмета і вихованням.

Мета статті – визначення особливостей методичної діяльності педагога у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Методика розглядається на різних рівнях. Перший рівень – це наука, яка вивчає педагогічний процес на основі діалектичної взаємодії і взаємопроникнення педагогіки (теорія освіти) і дидактики (теорії навчання). Другий рівень – вчення (наукова дисципліна) про методи навчання й виховання, закономірності навчання. Третій рівень – закріплення прийомів і організаційних заходів, щодо вивчення конкретної навчальної дисципліни (групи дисциплін). Тому поряд з теорією методики є як загальна методика викладання, так і специфічні (приватні) методики викладання груп предметів, окремої дисципліни, її розділів і навіть окремих тем. Так у методиці проявляється органічне і диалектичное поєднання загального, особливого і одиничного. На усіх рівнях методика має тісний зв’язок з дидактикою. Цей зв’язок має своїм наслідком існування в методиці значної інваріа-

нтної частини. Тому, важливою вимогою професійної майстерності педагога є функціональна дидактична підготовка. Разом з тим, методична підготовка істотно відрізняється від дидактичної. Значна частина методики є варіативною (де, кого, хто навчає) та, у більшості випадків, має емпіричне походження. Для розробки методики необхідні глибокі знання базової науки, а ще краще системи споріднених базових наук. Предметом методики є сам процес навчання певної навчальної дисципліни. Її завдання полягає у вивченні закономірностей цього навчання і встановлення на їх основі нормативних вимог до діяльності викладачів. Інакше кажучи, методика є сукупністю певних методів, через які реалізуються вимоги, що пред'являються до викладання.

Ми розглядаємо методичну діяльність як самостійний вид професійно-педагогічної діяльності. Мета методичної діяльності – обслуговування практики навчання. Функціями методичної діяльності є:

- аналітична;
- проектувальна, пов’язана з перспективним плануванням і розробкою змісту навчання, плануванням і підготовкою навчальної діяльності;
- конструктивна, що включає систему дій, пов'язаних з плануванням майбутнього заняття (добором, композиційним оформленням навчальної інформації), форм подання навчального матеріалу;
- нормативна, що стосується виконання освітніх стандартів, вимог навчальних програм, умов здійснення освітнього процесу в даному типі навчального закладу;
- дослідницька [2].

Об’єктом методичної діяльності педагога професійної школи є процес формування професійних знань, умінь і навичок. Предмет методичної роботи складають різні прийоми і методи, способи реалізації і регуляції процесу формування нових знань та умінь з урахуванням специфіки змісту конкретного предмета. Ця діяльність проявляється опосередковано через методичні продукти (результати), створені в ході методичного проектування і конструювання.

Основним результатом методичної діяльності є спеціально розроблені засоби навчання, що утворюють «канал», за яким відбувається регуляція навчальної та когнітивної діяльності педагога і учнів із засвоєння професійних знань, умінь і навичок. Разом з тим, продуктом методичної діяльності виступають не тільки засоби професійно-педагогічної (управлінської) комунікації, а й зміст навчання (навчальні матеріали), зміст управлінської дії (управлінські рішення у вигляді наказів, розпоряджень, програм тощо). В рамках методичної роботи створюються теоретичні продукти (технології, розробки, конспекти і т.п.), що забезпечують педагогічні і управлінські дії. Прикладами результатів методичної діяльності є: методично перероблений, відібраний навчальний матеріал у різних формах подання інформації; алгоритми розв'язання задач; листи робочого зошита; прийоми, методи навчання; методичне забезпечення навчальної дисципліни; навчальні програми та ін. Продукти методичної діяльності використовують як учні, так і педагоги.

Методика розвивається не лише через забезпечення великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання готових розробок. Методика не може врахувати всіх варіантів навчальних ситуацій, які виникають на занятті, і не може дати викладачеві готових рецептів на всі випадки життя. Лише знання загальних закономірностей, принципів і правил дидактики може бути гарантією підвищення якості й ефективності навчання та виховання учнів і студентів [3, с. 20].

Таким чином, під методичною слід розуміти самостійний вид професійної діяльності педагога з проектування, розробки і конструювання, дослідження засобів навчання, що дозволяють здійснювати регуляцію навчальної діяльності з окремого предмету або циклу навчальних дисциплін.

До видів методичної діяльності відносимо:

- аналіз навчально-програмної документації, методичних комплексів;
- методичний аналіз навчального матеріалу;

– планування системи уроків теоретичного і практичного навчання;
– моделювання та конструювання форм пред'явлення навчальної інформації;
– конструювання діяльності учнів з формування технічних понять і практичних умінь;
– розробку методики навчання з окремого предмета;
– розробку видів і форм контролю професійних знань, умінь і навичок;
– управління та оцінку діяльності учнів на уроці;
– рефлексію власної діяльності при підготовці до уроку і при аналізі його результатів.

Методичні вміння можна класифікувати за кількома групами.

Наведемо одну з можливих класифікацій [5, с. 24].

Перша група методичних умінь пов'язана з оволодінням дидактико-методичними основами професійної діяльності педагога професійної школи. Вона включає:

– уміння проводити аналіз навчально-програмної документації щодо навчання фахівця;
– уміння підбирати навчальну літературу для вивчення конкретной теми;
– уміння виконувати логіко-дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу, підручника;
– уміння проводити методичний аналіз локального відрізка навчальної інформації;
– уміння розробляти різноманітні форми представлення навчального матеріалу: блок-схеми, алгоритми вирішення технічних завдань, опорні конспекти тощо;
– уміння наочно представляти навчальний матеріал, оформляти вирішення технічних завдань;
– уміння розробляти комплексні методичні прийоми теоретичного і практичного навчання;
– уміння розробляти різноманітні форми визначення рівнів сформованості знань та умінь учнів;
– уміння розробляти різні форми організації навчальної діяльності учнів;
– уміння проводити аналіз уроків теоретичного і виробничого навчання.

Друга група методичних умінь враховує специфіку вивчення навчального матеріалу. До неї входять:

– уміння планувати систему уроків з досліджуваної теми на основі методичного аналізу;
– уміння планувати навчальну та навчально-виробничу роботу учнів з професійної діяльності;
– уміння конструювати навчальні та практичні завдання і обирати відповідні навчальні дії та практичні операції;
– уміння організовувати діяльність учнів на уроці та керувати нею;
– уміння застосовувати методи теоретичного та виробничого навчання;
– уміння аналізувати методичні розробки.

Третя група методичних умінь синтезує раніше сформовані вміння і припускає:

– уміння застосовувати методичні рекомендації, методики та технології навчання на практиці.
– уміння створювати варіативну методику навчання в залежності від цілей і реальних умов навчання.
– уміння створювати власну методичну систему навчання і представляти її в методичних рекомендаціях.

Методичні вміння можуть бути сформовані на певних рівнях.

Перший рівень сформованості методичних умінь характеризується усвідомленням мети виконання того чи іншого методичного прийому, осмисленням його операційного складу та виконанням за зразком, запропонованим в методичних рекомендаціях.

Другий рівень застосування окремих методичних прийомів або їх комплексів в ситуаціях, пов'язаних з навчальним процесом конкретного навчального закладу. Методичні вміння цього рівня здобуваються майбутніми педагогами професійної школи на педагогічній практиці.

Третій рівень характеризується перенесенням окремих методичних прийомів, їх комплексів і видів методичної діяльності на нові предметні галузі. Перенесення найчастіше здійснюється на основі усвідомлення цілей і використання сформованої орієнтовної основи методичної діяльності та методичної творчості. Продуктами методичної діяльності цього рівня є дидактико-методичні комплекси, що містять:

- системи навчання (у тому числі системи професійного навчання);
- розробки стандартів;
- навчальні програми предметів;
- комплекси засобів навчання;
- методи навчання;
- методики навчання окремих предметів;
- технології навчання.

Професіонал у сфері методичної діяльності займається проектуванням, розробкою і конструюванням дидактичних систем, які, з одного боку, повинні задовольняти цілі і завдання, системі вимоги суспільства і виробництва, а з іншого – забезпечувати практику навчання комплексом спеціально розроблених викладачем навчально-програмних засобів.

Важливою умовою в організації системи інноваційної методичної роботи є визначення критеріїв оцінювання її ефективності. Як основні критерії оцінювання ефективності методичної роботи можна показати критерії, запропоновані Ю. Бабанським [1]: результативність; раціональність; стимулюючий характер. Тому критеріями методичної роботи викладача є: ступінь участі викладача в розробці методичних вказівок, керівництв; особливості мотивації; наявність власної аргументованої позиції з питання змісту освіти, його структуризації та ін. Досягнення необхідного рівня готовності викладачів професійної школи до методичної діяльності, направленої на оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, припускає необхідність визначення дієвих способів трансляції змісту теоретичних напрацювань у галузі сучасної дидактики професійної школи в освітню практику, виявлення організаційно-педагогічних умов, психолого-педагогічних закономірностей і механізмів розвитку методичної (дидактико-технологічної) компетентності викладача, здатного забезпечити створення та ефективне функціонування дидактичного середовища для психологічно комфортного і педагогічно обгрунтованого розвитку суб'єктів освіти [4].

Методика професійної підготовки ґрунтується на узагальненому досвіді людства, теоретично осмисленому в системі наукового пізнання. Методика професійної підготовки – це реконструювання внутрішньої логіки професійної діяльності. Методика, побудована на розумінні сутності професійної підготовки є значно ефективнішою і продуктивнішою, ніж система зовнішнього контролю за процесом засвоєння знання. Зрозумівши принципи роботи обладнання або технології, фахівець зможе зробити власні висновки логічним шляхом. Розробити методику професійного навчання, значить – розподілити функції управління і закріпити певний порядок їх виконання. При цьому під розробкою методики професійного навчання розуміємо: вироблення способів (прийомів, операцій), що дозволяють практично реалізувати потенціал професійного навчання із забезпеченням високих показників якості.

Ми пропонуємо поетапні методики, які підвищують результативність професійної підготовки майбутніх фахівців [6]. *Орієнтаційні методики* виробничого навчання спрямовані на ознайомлення учнів із виробництвом в цілому. Тому крім знань та умінь, що стосуються конкретної професії потрібні знання про загальні правила поєднання їх в певні структурні одиниці та вміння орієнтуватися у них. *Організаційні методики* виробничого навчання спрямовані на ознайомлення учнів з їхніми функціями у процесі виробництва. Методика виробничого навчання повинна відображати послідовність діяльності: цілевизначення, вибір засобів і способів діяльності, реалізацію, контроль та оцінку діяльності, корекцію дій та результатів. *Теренінгові методики* виробничого на-

вчання спрямовані на освоєння професійних дій. Для того, щоб оволодіти вміннями, потрібно практично ознайомитися з діями, відчути їх. Тому потрібні практичні методи, що базуються на послідовній зміні та ускладненні умов діяльності, для того щоб учень міг усвідомити вплив різноманітних факторів та отримати чуттєвий досвід, необхідний для успішного застосування знань і вмінь під час вирішення нових задач. *Ситуаційні методики* під час виробничого навчання дозволяють освоїти різні способи виконання виробничих завдань. При цій методиці матеріал розділяється на частини за проблемним принципом, але вивчається як частина цілого. Навчальний результат характеризується узагальненням умінь.

Таким чином, сучасна методика професійної підготовки має багатий арсенал різноманітних способів, прийомів і засобів навчання, як загальнодидактичних (які можуть застосовуватись у викладанні будь-яких навчальних предметів), так і галузево дидактичних (які віддзеркалюють специфіку конкретної навчальної дисципліни). Якщо мова йде про виробниче навчання, то це особливості певної гатузі професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Методика розглядається на різних рівнях, зокрема: як наука, що вивчає педагогічний процес; як вчення про методи навчання; як передача досвіду викладання конкретної дисципліни. Під час професійного навчання майбутніх фахівців використовуються методики, які можуть застосовуватись у викладанні будь-яких навчальних предметів, так і ті, які відображають специфіку конкретної навчальної дисципліни. Критеріями оцінювання ефективності методик є результативність, раціональність, стимулюючий характер. При всьому різноманітті методик навчання, їх диференціації, разноплановості змісту навчання різних предметів у самих різних освітніх системах існують загальні теоретичні основи виконання, єдина структура цього виду професійної діяльності педагога, загальні основні процедури виконання методичних розробок.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. / Ю. К. Бабанский – М.: Педагогика. – 1997. –103 с.
2. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб.-метод, пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур – М.: 1989. – 144 с.
3. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
4. Саадуев М. С. О некоторых аспектах проблемы обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе/ М. С. Саадуев //Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 129-132.
5. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 160 с.
6. Якимович Т. Д. Методики формування параметрів умінь у процесі виробничого навчання /Т. Д. Якимович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб.наук.пр. – Вип. 2 / [редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – Ч.1. – С. 207–210.

Татьяна Якимович. Методическая деятельность педагога профессиональной школы.

Проанализированы современные подходы к определению сущности методики и методической работы. Определены особенности методической деятельности педагога. Приведены классификации методических умений. Установлены критерии оценки эффективности методик. Описаны примеры инновационных методических разработок.

Ключевые слова: *методика, методическая работа, методическая деятельность, методические умения, инновационные методики обучения.*

Tatiana Yakymovych. Methodological activity of a professional school teacher.

New approaches to define the essence of methodologies and methodological work are analyzed. The features of methodical teacher are stated. The classification of a teacher's methodological skills are determined. The criteria for evaluating the effectiveness of techniques are set.The examples of innovative teaching materials are described.

Keywords: *methods, methodical work, methodical activities, teaching skills, innovative teaching methods.*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Іван Алмашій, Іштван Керестень
Марія Баяновська
Мар'яна Брода
Іванна Ворона
Маріанна Кевпанич
Маріанна Кляп
Микола Козяр,
Володимир Стрілець, Олег Стрілець
Ірина Козубовська, Наталя Сойма
Наталія Литвинова
Алла Лопухівська
Лариса Марчук, Наталія Соболь
Оксана Повідайчик, Дана Данко
Олена Попадич, Юрій Білак
Наталія Стрічко
Валерій Товт
Іванна Чейпеш, Марія Кухта
Олеся Худзей
Маріанна Швардак

УДК 37.043

Іван Алмашій, Іштван Керестень

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

Розглядається проблема формування екологічної культури молоді на регіональному рівні. Автори доводять, що врахування регіонально затребуваних моделей поведінки і діяльності, а також показників рівня екологічної культури певної місцевості чи регіону, що є відображенням екологічного стану довкілля, уможливить розробку конкретно спрямованих екологічних заходів. Такий підхід дозволить підвищити ефективність психолого-педагогічних засобів екологічного впливу на молодь у різних виховних інститутах, що розміщені на території конкретного регіону.

Ключові слова: *екологічне виховання, молодь, формування екологічної культури, регіональний підхід.*

Постановка проблеми. Система природоохоронних заходів України має чітко структурований комплекс як теоретичних так і прикладних наукових напрацювань. Одним із напрямів природоохоронної системи є підсистема екологічної освіти, зокрема формування екологічної культури особистості. Основним документом якої є «Концепція екологічної освіти України».

Формування екологічної культури молоді базується як на передових тенденціях психолого-педагогічної науки, так і з урахуванням екологічного стану природного середовища. Ставляться виховні цілі, які є вимогою часу щодо формування особистості громадянина держави з високим рівнем екологічної культури. Та поряд із загальними тенденціями доцільно розглядати формування екологічної культури молоді в певній місцевості, яке матиме більш реальний характер, і в свою чергу, стане орієнтиром у діяльності місцевих та регіональних виховних закладів з формування екологічної культури молоді. Такий підхід визначатиме кінцеву еколого виховну мету з урахуванням затребуваних моделей поведінки і діяльності та показників екологічного стану певної місцевості чи регіону.

Аналіз досліджень і публікацій. Підвищення екологічної культури молоді досліджено такими вченими, як: І.Л. Абалкіна, І.О. Моткін, С.С. Куркуленко, Л.Д. Курняк, Н.В. Науменко, В.А. Процюк. Особливості формування екологічної культури молоді на місцевому і регіональному рівні розглянуто в працях Я.М. Гаця, В.А. Андронова, Р.В. Мірошніченка.

Мета статті – розглянути особливості формування екологічної культури молоді на регіональному рівні з урахуванням найбільш затребуваних моделей поведінки і діяльності, характерної для певної місцевості чи регіону.

Виклад основного матеріалу. Однією з ключових дидактичних проблем, що стоять сьогодні перед психолого-педагогічною наукою, є не вирішені до кінця завдання щодо створення та запровадження в системі екологічної освіти технологій, які б забезпечили інтенсивне оволодіння учнями міцними екологічними знаннями, уміннями і навичками та сприяли якісному системному формуванню екологічної культури молоді (ФЕКМ).

Психолого-педагогічна діяльність є результативною за умови чіткого бачення кінцевої виховної мети. Виходячи з історії еколого відповідних тенденцій в історичному аспекті людства, кінцевою метою психолого-педагогічної діяльності є сформована особистість із високим рівнем екологічної свідомості, взаємодія якої з природою не порушить циклічного відновлюваного (самостійно чи штучно) процесу природного середовища, при збереженні мінімальних біологічних параметрів для повноцінного життєзабезпечення людини та можливості продовження життя для наступних поколінь.

Тому основною метою екологічної освіти є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності [2].

Екологічна освіта, з одного боку, повинна бути самостійним елементом загальної системи освіти, а з іншого – виконує інтегративну роль у всій системі освіти. Ця мета досягається поетапно шляхом вирішення освітніх і виховних завдань і вдосконалення практичної діяльності. Таким чином, найголовнішими завданнями екологічної освіти є формування екологічної культури молоді, що передбачає [2]:

- виховання розуміння сучасних екологічних проблем держави й світу, усвідомлення їх важливості, актуальності й універсальності (зв'язку локальних із регіональними і глобальними);
- відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах із довкіллям, виховання любові до рідної природи;
- формування усвідомлення безперспективності технократичної ідеї розвитку й необхідності заміни її на екологічну, яка базується на розумінні єдності всього живого й неживого у складно організованій глобальній системі гармонійного співіснування й розвитку;
- формування розуміння необхідності узгодження стратегії природи і стратегії людини на основі ідеї універсальності природних зв'язків та самообмеженості, подолання споживацького ставлення до природи;
- розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому регіональному, національному і глобальному рівнях, вміння прогнозувати особисту діяльність і діяльність інших людей та колективів.

Культура екологічна – культура всіх видів людської діяльності, так чи інакше пов'язаних з пізнанням, освоєнням і перетворенням природи,–складається із знання та розуміння екологічних нормативів, усвідомлення необхідності їх виконання, формування почуття громадянської відповідальності за долю природи, розробки природоохоронних заходів та безпосередньої участі в їх задоволенні. Тобто, екологічна культура є складовою світової культури, якій властиве глибоке і загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства; її формування має починатись з дитинства, одночасно із засвоєнням положень загальної культури [4].

Формування екологічної культури особистості базується на трьох основних компонентах [1]:

- Інформаційному (І);
- Ціннісно-мотиваційному (МЦ);
- Поведінково-діяльнісному (ПД).

Підходи до формування перших двох (І, МЦ) є добре висвітлені в психолого-педагогічній науці, але має місце недостатнє опрацювання поведінково-діяльнісного компоненту (як модель поведінки і діяльності для зразку), де визначається форма прояву попередніх компонент. Разом з тим необхідно розглядати два напрями у формуванні ПД:

- Базовий (охоплює поведінку і діяльність, виходячи з усіх видів людської діяльності);
- Місцевий чи регіональний (з урахуванням найбільш часто затребуваних моделей поведінки і діяльності, характерних для певної місцевості).

Саме тому, при формуванні екологічної культури молоді на місцевому чи регіональному рівні екологічну культуру доцільно розглядати як наявність сформованих природовідповідних моделей поведінки і діяльності молоді як сукупність природовідповідних дій, технологій освоєння людиною природи, що забезпечують стійку рівновагу в системі «людина – довкілля», за якої:

- досягається адаптація (трансформація) навколишнього природного світу до людини, а її самої – до довкілля;
- осмислюється система існуючих засобів та механізмів утвердження людини в середовищі;

- забезпечується спрямованість на створення бажаного устрою чи ладу в природі, і на виховання високих гуманістичних смисло життєвих цінностей та орієнтирів у людському житті;
- уможливлюється доцільне й ефективне природокористування;
- відтворюються умови людського існування в довколишньому природному світі, в тому числі й антропогенно зміненому;
- розкривається використання потенцій існуючих природних об'єктів та процесів, які спрямовані на акумуляцію та нарощення якості та кількості відповідних умінь, засобів, технологій, знарядь, предметів тощо;
- поєднуються субстанційна та інформаційна складові екодіяльності, які виявляються в різних формах та втіленнях природовідповідної діяльності регіону;
- висвітлюється процес існування та самореалізації індивіда в єдності всіх його життєвих потреб і можливостей [1].

Центральною особистісною якістю старшокласників вважається соціальна відповідальність. З одного боку, 17-літні школярі характеризують розумінням мотивів відповідальності, чіткістю в розрізненні понять «відповідальність», «безвідповідальність», «байдужість». З іншого боку – при визначенні відповідальності як протилежності, безвідповідальності вони розуміють відповідальність як особливий тип поведінки (людина бере рішення на себе й виконує його, пов'язуючи відповідальність з самоповагою, справедливістю) [3].

Із врахуванням вікових особливостей старшокласників сформовано етапи формування екологічної культури молоді на регіональному рівні.

1. Систематизація необхідних новоутворень для природовідповідної взаємодії, що характерно для певної місцевості чи регіону.
2. Формування вибірки.
3. Діагностика рівня сформованості екологічної культури за вибіркою.
4. Проведення дослідження;
5. Добір відповідних психолого-педагогічних технологій із формування визначених новоутворень.
6. Реалізація технологій з формування екологічної культури молоді на регіональному рівні.
7. Аналіз результатів виховної роботи.

Апробацію цього підходу проведено в Іршавському (3 ЗОШ І-ІІІ ступенів), Мукачівському (2 ЗОШ І-ІІІ ступенів) та Рахівському (2 ЗОШ І-ІІІ стуненів) районах. Систематематизовано перелік новоутворень за поведінково-діяльнісною компонентою. Проведено діагностику рівня сформованості екологічної культури молоді (старшокласників). У формуванні вибірки використаний гніздовий метод, де за одиницю відбору взято клас та проведено фронтальне опитування. Зручність, доступність та простота відокремлення гнізд роблять цей метод раціональним та економним у часі. Але ця доступність багато в чому підступна: формальний підхід до відокремлення обмеженої кількості одиниць (гнізд) може призвести до спотворення якісної картини досліджуваного об'єкта. Тому в підборі психолого-педагогічних засобів зроблено детальний аналіз інформативної, мотиваційно-ціннісної компоненти та наявних моделей поведінки і діяльності необхідних для природо відповідної взаємодії (враховано гірські і низинні райони).

Показником ефективності пропонованого підходу є зміни у поведінці і діяльності учнів, що виявляються у ставленні до довкілля.

Аналіз динаміка еколого відповідних змін (або її відсутності) уможливлюють розробку адекватних заходів, спрямованих на формування в учнів екологічної культури в цілому.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Виходячи із завдань екологічної освіти вважаємо, що одним із шляхів формування екологічної культури молоді є розробка екологічних виховних заходів для різних вікових категорій учнів. В основу розробки методики

ФЕКМ якраз і покладено систему екологічних заходів, які спрямовані на екологічне виховання особистості. Вони можуть бути використані у змісті виховної роботи різних освітньо-виховних закладів: від середньої школи, регіональних громадських організацій до ВНЗ.

В подальшому необхідно систематизувати діагностичний інструментарій з визначення рівнів сформованості екологічної культури молоді.

Список використаних джерел

1. Алмашій І. І. Особливості формування екологічної культури молоді природо центричного типу і діяльності громадських організацій/ І.І. Алмашій/ Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 2014. – №30. – С.9–13.
2. Андронов В.А. Екологічне виховання студентів вищого навчального закладу як державноуправлінська проблема / В.А. Андронов, Р.В. Мірошніченко // Теорія та практика державного управління. – 2014. – Вип. 4. – С. 21–25.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. вид./ І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
4. Мусієнко М.М. Екологія. Охорона природи: Словник-довідник/ М.М. Мусієнко, В.В. Серебряков. –К.:«Знання», КОО, 2007. – 624 с.
5. Теремко С. Соціологія / С. Теремко. – К. : Лібра, 2001. – 358 с.

Иван Алмаший, Иштван Керестень. Особенности формирования экологической культуры молодежи на региональном уровне.

В статье рассматривается проблема формирования экологической культуры личности на региональном уровне. Предлагается рассматривать экологическую культуру региона, которая бы отражала усредненный уровень экологической культуры большинства молодежи, проживающей в регионе. Такой подход позволит повысить эффективность применения психолого-педагогических средств различными воспитательными институтами в формировании экологической культуры личности.

Ключевые слова: *экологическая культура, уровни культуры, воспитание, воспитательные институты.*

Ivan Almashii, Ishtvan Keresten. Features of formation the youth ecological culture at the regional level.

The article deals with the problem of formation the youth ecological culture at the regional level. The author proves that along with the general state tendencies of formation the youth ecological culture it is expedient to consider the level of ecological culture in certain areas. Taking into account models of behavior and activity that are regionally demanded, and also the level of ecological culture of a particular area or region that is a reflection of the ecological situation of the environment - will enable the development of specifically targeted ecological measures. Such an approach will increase the effectiveness of psychological and educational ways of environmental impact on young people in various educational institutes that are located on the territory of a particular region.

Keywords: *environmental education, youth, formation of ecological culture, regional approach.*

УДК 378

Марія Баяновська

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В НОВИХ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

У статті висвітлюються проблеми формування духовності особистості в нових історико-культурних умовах.

Ключові слова: *дух, духовність, духовні цінності, духовна криза.*

Постановка проблеми. У трансформаційному періоді соціально-економічного, політичного, духовно-морального життя молоді демократичної України, що супроводжується загостренням конфлікту міждержавної значущості, кризовими явищами «розладнання» суспільної свідомості, зниженням моральності певної частини соціуму, кризою людського духу, втратою смисложиттєвих цінностей, навіть «антропологічною» катастрофою XX початку XXI століть з проявами споживацької психології, ринковим прагматизмом, проявами секуляризації, нігілізму, загострюється низка питань: у часи зміни парадигм, переходу від одного еону (вічності) до нового еону – як жити далі? Сьогодні відбуваються численні катастрофи у всіх сферах життя; втрачається стабільність і змінюється на спонтанну диференціацію у житті суспільства; як духовний світ пов'язаний із матеріальним; як жити щасливо, в гармонії з собою, людьми, Богом?

Нині розпочалася зміна пріоритетів у структурі системи цінностей усього людства, про що грунтовно писав Питирин Сорокін у фундаментальній чотиритомній праці «Соціокультурна динаміка»; почуттєва система цінностей розпадається, самознищується, народжуючи із своїх глибинних надр «ідеаціональну» культуру нового циклу із цінністю надчуттєвої реальності – через Бога, душу, моральний закон.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою духовності займалися в різні історичні часи провідні мислителі, філософи, педагоги, психологи, митці, державні та релігійні діячі (Сократ, Анаксагор, Демокрит, Платон, Аристотель, Фома Аквинський, Г. Гегель, Т. Гоббс, В. Вернадський, А. Чижевський, В. Соловйов, П. Флоренський, М. Бердяєв та ін.). Вони вбачали в духовності прагнення людини до прекрасного, до натхненного і піднесеного творіння.

Проблема вивчення духовності та духовних цінностей була предметом уваги філософів (В. Андрущенко, С. Анісімов, М. Бахтін, М. Бердяєв, І. Ільїн, В. Кремень, С. Кримський та ін.), психологів (І. Бех, М. Боришевський, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм), педагогів (Є. Бондаревська, І. Бондарь, Т. Власова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Левківський, О. Олексюк, О. Омельченко, О. Савченко, В. Сергєєва, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін.).

Але проблема духовності крізь призму нових історико-культурних умов в цих та інших дослідженнях не розглядалася. Проблема духовного розвитку особистості на зламі епох набуває актуальності, яка випливає із суперечностей між кризою духовності, що стало результатом трансформації суспільних цінностей та знайшло своє відображення у зростанні рівня агресивності, проявів жорстокості та бездуховності у стосунках між людьми та потребою в утвердженні європейських цінностей, які ґрунтуються на визнанні людського життя як найвищої вартості; між процесом переходу національної освіти на гуманістичні засади розвитку та відсутністю системного підходу в утвердженні гуманістичних цінностей як основи для розвитку духовності особистості тощо.

Мета статті – розкрити сутність формування духовності особистості в нових історико-культурних умовах.

Виклад основного матеріалу. Духовність – це загальнокультурний феномен, який поєднує сукупність ціннісно-орієнтаційних характеристик особистості та мотивовано-натхненних дій, вчинків. Оскільки поняття «духовність» набуває змісту у контексті пошуків особистісних смислів, сенсу людського буття то природно, воно залишається у центрі уваги як філософів, так і психологів, педагогів.

Дослідження духовності сучасною філософією відбувається за такими основними напрямами:

- релігієзнавчим, предметом якого є духовність, витлумачена богословськи, як досконалість віри в надприродні сили;
- культурологічним, в контексті котрого духовність постає як спосіб самобудови особи в межах культурного світу через самовизначення і самоспрямування особи, що передбачає не лише знання, але й почуття, осмислення дійсності, здатність до співпереживання;
- філософсько-соціологічним, в якому духовність розглядається як багатомірний соціально – історичний феномен, специфічність виявів якого зумовлена своєрідністю всесвітньої історії як поліцентричного утворення [1].

У психології духовність визначають як сукупність системно інтегрованих особливостей когнітивно-інтелектуальної, почуттєво-емоційної та вольової сфер, яка забезпечує людині здатність до психічно-особистісного вдосконалення та самовдосконалення. Інакше кажучи, духовність, з одного боку, є системно-інтегрованою складовою психіки, з іншого – синергетичним чинником взаємодії різних психічних сфер людини. Вона виявляється у спрямуванні інтересів, нахилів людини до пізнання, засвоєння та продукування духовних цінностей.

Духовні ціннісні орієнтації розглядаються як складна система психічних утворень, які спрямовані на процес засвоєння (сприймання, інтеріоризацію, створення) духовних цінностей. Водночас це є позитивна установка особистості на духовні вчинки. За умов цілеспрямованого формування духовні ціннісні орієнтації можуть набути вищої форми – трансформуватися на духовні потреби, тобто систему мотивів активності людини, яка спонукає людину до різних видів духовної діяльності (пізнавальної, естетичної, комунікативної). На відміну від інших видів діяльності, духовна визначається не прагматичними цілями, а спрямована на задоволення безкорисливих духовних потреб (у знаннях, спілкуванні, естетичному задоволенні) [Там само].

Духовність як психологічний феномен є творчою здатністю людини до психічної самореалізації та самовдосконалення й має складну структуру. Структурними компонентами цієї системи виступають: потребнісно-ціннісний, вчинково-поведінковий, когнітивно-інтелектуальний, вольовий, почуттєво-емоційний, гуманістичний, естетичний.

У педагогіці духовність – це інтегративна характеристика особистості, яка формується у процесі виховання, навчання, освіти. У переважній більшості педагогічних досліджень йдеться про формування духовно-моральних якостей особистості .

Нинішнє покоління українців та й усіх жителів планети має виконати особливу місію – перейти з епохи раціоналізму, прагматизму до епохи духовності з приматом духовного над матеріальним, подолати кризу духу як найстрашнішу кризу людини й людства, бо духовно-моральна проказа породжує великі страждання й душевні муки, негативно відображається на житті суспільства, природи, призводить до панування егоїзму в політиці нестримного прагнення до влади й збагачення, панування техносфери над ноосферою, сприяє, на думку багатьох богословів, «автономного, відірваного і непідкореного духовному началу розвитку».

«Людина розумна», як підтверджує соціально-педагогічна практика, виявилася нездатною подолати усіляки кризи життя, а тому загострився інтерес до людини духовної, «ноосферної» (за В.І. Вернадським), яка по-новому відноситься до цих проблем, усвідомлюючи необхідність абсолютних цінностей та ідеалів з метою уникнення глобальної катастрофи.

Більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників вважають, що без культу духовності людство загине.

Дослідниця Г.М. Сагач розглядає духовність як спосіб розбудови особистості, зустрічі з самим собою – своєю душею, внутрішнім «Я», вихід до вищих ціннісних інстанцій формування, контруювання особистості та її менталітету. Духовність – це провідний фактор смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами.

Духовність людини є способом включення її в ноосферу на основі колективної енергії, яка перебуває поза окремим людським тілом і справляє безпосередній вплив на долю історії суспільства, поведінку окремих особистостей і розвиток планети загалом.

Мислителі В. Франкл та М. Хайдеггер описують духовну людину як таку, яка як духовна сутність виходить за межі свого тілесного; її духовність виявляється лише тоді, коли вона піднімається над собою і стає відношенням самої до себе.

Homo economicus у ринковій економіці України з її моральним нігілізмом, приземленим прагматизмом – «був людиною – став товаром» – не може стати щасливою, навіть дуже розбагатівши в числі інших «нових» українців чи «нових росіян».

Така особистість неминуче зіткнеться з породженим нею світом злоби, агресії, ненависті, сумнівів, заздрості, образи, страху, горя, страждання та інших стресів.

М. Бердяєв, В. Соловйов, П. Флоренський, В. Вернадський вбачали в людині сутність Всесвіту, основну цінність світобудови, а в злитті людини з Космосом, новому космічному світовідчутті й світоспогляданні – шлях до високої духовності. Духовна людина живе одухотвореною, піднесеною діяльністю і здійснюється до універсальних законів Природи, і Космосу, гармонізуючи життя на планеті.

Сьогодні ми повинні творчо осмислювати історично набутий досвід духовної педагогіки, зафіксований у пам'ятках давньої слов'янської культури, щоб не «розчинитися» в глобалізованому світі, який стрімко секуляризується.

Зокрема, ці традиції простежуються в тестах берестяних грамот, уривках літописів, у державних документах. Наприклад, у «Повчанні дітям Ксенофонта» читаємо моральні настанови, які свідчать про високий рівень духовної культури народу: «Бідних відвідуйте, удів захищайте, немічних милуйте й осуджуваних неправедно звільняйте, мир майте з усіма. Найбільше із тими, хто в пустелі та у печерах, та в проваллях земних добро творить. Пам'ятайте про монастир, монахів соромтеся й шануйте та милосердя виявляйте».

Давньослов'янська книжна мудрість та виховання будувалися на наріжному камені «пізнання Божої істини», що особливо яскраво виявилося за часів Володимира Мономаха, котрий поставив за мету християнське виховання дітей через систему виховання державного діяча. Він звертав увагу на виховання у дітей милосердя, ініціативності, самостійності, долання усіляких труднощів через покаяння, сльози й милостиню.

Водночас він звертав увагу на формування якостей патріотизму, зокрема воїна-патріота, який свідомо йшов на смерть в ім'я вищих цінностей, в ім'я Бога.

У давні часи значну увагу приділяли вихованню духівництва, зокрема через монастирі. Києво-Печерський монастир подарував християнському та й усьому світові видатних діячів давньослов'янської, української культури літописця, історика, письменника Нестора, автора «Повісті минулих літ», першого слов'янського лікаря – цілителя Агапіта; родоначальника іконописця Алімпія; письменника-богослова Никона та багатьох інших.

Смислом аскетичних подвигів наших предків було «Стяжання» Духа Святого осягненням науки духовного самовиховання, духовного сходження через 30 сходинок духовної досконалості.

Духовність особистості творилася, будувалася подібно до будівлі, в основі якої лежала віра: на цю основу накладалася послухання, довготерпіння, стриманість; а далі – співчуття. Наріжним каменем були терпіння й мужність. Цементом слугувало смирення, без якого є марними усі справи та усілякі доброчинності. Головна увага зверталася не на зовнішні прояви негативних якостей особистості, а на їхню причину [3, с. 118-122].

Цінними залишаються поради духовних педагогів берегти розум, очищатися від пристрастей, перебувати у безперервній боротьбі з тілесними силами, жити в ім'я «Стяжання»

Духа Святого, формувати любляче серце, готове вмістити все живе й неживе, а основне – не відступати й кроку назад на дорозі до вершини, утвердженої Богом любові.

Київська Русь успішно виробила духовно-моральний ідеал із переважанням духовного над матеріальним, щоб підтримати духовну домінанту життя. У давньому «Домострої», створеному під час формування ринку часів Івана IV, читаємо: «Краще бути у праведному убозтві, ніж у неправедному багатстві».

Кінець XX початок XXI століть виплекав плеяду вчених – гуманістів, котрі теоретично осмислюють та практично розв'язують проблему духовного очищення людини й суспільства через різні науки: педагогіку, психологію, філософію, етику, релігієзнавство, соціологію тощо.

Нам імпонує концепція духовного світу, розроблена професором

О.І. Зелінченком у книзі «Психологія духовного світу» (1996), яка має таку ієрархію: фізичний світ неживої природи – світ живої природи (біосфера), психічний світ (ноосфера) – духовний світ (спіріосфера).

Духовну кризу дослідник розуміє як нездатність зробити наступний крок у своєму розвитку, що виявляється передусім у дезорієнтації та спустошенні.

Духовність О.І. Зелінченко визначає як розвиток (пошук), як життя з Богом, у Богові, як любов до Бога і несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла [2].

Психічними проявами духовності на думку О.І. Зелінченка, є любов, творчість, пошук, розвиток, релігійність. Усі ці форми індивідуальної духовності вчений зводить до єдиної, спільної домінанти – духовності, в основі якої є дух.

Дух перебуває у постійному русі, бо сам є рухом. Він – джерело енергії і сама енергія психічної діяльності.

Прогресивні, творчі педагоги все гостріше ставлять питання про необхідність плекання духовно-моральної генерації демократичної України на засадах християнської моралі. Професор Г. Ващенко ще в середині XX ст. розробив національну систему освіти, основним компонентом якої є ідеалістичне світосприймання, християнська мораль, високий рівень педагогічних наук, організацію досліджень, високоякісних педагогічних технологій на найвищому мистецькому й технічному рівнях. Він осмислив виховний ідеал як образ ідеальної людини на основі співвідношення, взаємозв'язки із християнським, західноєвропейським виховним ідеалом, на противагу більшовицьким ідеалам.

Релігійність і патріотизм – основні джерела традиційного виховання українських дітей від часів Київської Русі. Служіння Богові й Батьківщині – дві абсолютні цінності українського народу.

Як писав Г.С. Сковорода, людина народжується двічі – фізично й духовно. Біля духовної колиски стоїть духовний наставник – учитель, який стає дитині другим батьком, матір'ю, бо прищеплює її душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого народу, держави. Духовне народження Г.С. Сковорода вважав істинним, оскільки людина осягає «божественне в собі», а зародки духовності людини існують у її серці від народження («філософія серця»), але вони не одразу усвідомлюються, бо їм протистоять могутні сили темної тілесності, все антисоціальне в людині.

Духовну людину, на думку Г.С. Сковороди, інших українських мислителів творить шлях добра: через пізнання, усвідомлення й розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення в світі, до чого людину закликає вчення Христа: «Бог і щастя – недалеко воно. Близько воно. У серці і в душі твоїй» [4, с. 141].

Вища мета духовної педагогіки (педагогіки духовності) – сприяння максимально ефективному духовному розвиткові особистості. Це, в свою чергу, формуватиме духовну культуру суспільства, яка має об'єктивний вияв через форми суспільної свідомості: науку, мистецтво, мораль, релігію.

Академік І.А. Зязюн у промові «Філософія серця» у християнському віровченні» наголошує на тому, що держава повинна виховувати своїх громадян так, щоб вони були джерелом її сили, свободи і розквіту. Вона повинна знаходити опору в мужності й мудрості своїх

громадян, а не в насильстві над ними. Тому лише дух людини є метою виховання. Усе інше – лад, політика, держава, церква – є лише засобами правдивого служіння людині.

Нова ситуація в суспільстві диктує нові завдання, зокрема культурно-освітні для формування духовності особистості. Становлення духовності особистості передбачає соціокультурний процес впливу суспільства на людину, з другого боку – це і форма духовно-інтелектуальної активності особистості, яка виборно критично, творчо-перетворювально освоює нові суспільні ролі, цінності, осмислює духовно-інтелектуальний досвід попередніх поколінь у нових соціально-економічних, історико-культурних та духовно-інтелектуальних умовах.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Криза освіти неминуче призводить до кризи суспільства, його деградаційних процесів, найстрашнішим з яких є духовна криза «Homo spiritus». Мета нової педагогіки: від Людини Розумної до Людини Духовної. Філософія духовного розвитку.

Отже, поєднання вищих цінностей світського й релігійного інформаційних потоків може дати чудові духовно-інтелектуальні плоди – через плекання Homo spiritus. Порятунок – у нас самих, у відродженні абсолютного виміру культури – гуманізму та теоцентризму.

Перспективи подальших розвідок полягають у обґрунтуванні етапів формування духовності особистості.

Список використаних джерел

1. Баяновська М.Р. Духовний розвиток особистості педагога: парадигмальний підхід /М.Р.Баяновська, М.В.Опачко //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: В.В.Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво «Говерла», 2014. – Вип. 34. – С.29–32.
2. Зеличенко А.И. Психология духовности. /А.И. Зеличенко – М.: Просвещение, 1996. – 252с.
3. Иоанн Преподобный. Лествица /Преподобный Иоанн. – Сергиев Посад, 1908. – 32 с.
4. Сковорода Г. Твори: У 2 т./Григорій Сковорода – К., 1994. – Т. 1. – 232с.

Мария Баяновская. Формирование духовности личности в новых историко-культурных условиях.
В статье освещаются проблемы формирования духовности личности в новых историко-культурных условиях.
Ключевые слова: *дух, духовность, духовные ценности, духовный кризис.*

Maria Bayanovska. Formation of spiritual identity in the new historical and cultural conditions.
The article highlights the issue of forming a new spirituality of the individual historical and cultural situation.
Keywords: *spirit, spirituality, spiritual values, spiritual crisis.*

УДК 378.147:371

Мар'яна Брода

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЛОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розкрито місце інформаційних технологій у філологічній підготовці вчителя англійської мови та особливості застосування відео, PowerPoint, мультимедійної дошки, вебквестів. Вони стосуються посилення індивідуалізації та мотивації навчання, відкривають нові можливості для організації самостійної роботи, дозволяють інтенсифікувати освітній процес, працювати в комунікативно-спрямованому діалоговому режимі тощо.

Ключові слова: *інформаційні технології, філологічна підготовка вчителя, вища школа, мультимедійна дошка, відео, PowerPoint, Інтернет-ресурси, вебквест.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах інформа-тизації суспільства зростає потреба в застосуванні новітніх методів організації навчальної діяльності студентів з вивчення іноземної мови. У цьому зв'язку особливе місце посідають інформаційні технології.

Якщо завданням викладача є активізація діяльності кожного студента в процесі навчання, створення ситуацій, сприятливих для розвитку їх творчої активності, то вчителю іноземної мови важливо організувати комунікативну діяльність студентів, забезпечити практичне оволодіння іноземною мовою. Коли студенти активно працюють з будь-якою інформацією, вони вчаться мислити, тренують інтелектуальні здібності, не помічаючи, що інструментом є саме іноземна мова. Відтак проблема впровадження інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови є особливо актуальною.

Викладачі враховують у своїй діяльності потенціал ресурсів мережі Інтернет, працюють з інформаційними та комунікаційними технологіями й мультимедійними засобами навчання. Адже використання комп'ютерної техніки розкриває резерви навчального процесу, розширює дидактичні можливості викладача, дозволяючи перекласти на комп'ютер найбільш трудомістку й складну частину роботи. Комп'ютерні програми забезпечують кожній особистості комфортні й ефективні умови для найкращого засвоєння матеріалу, що дозволяють працювати без стресів, поза стислими часовими рамками, у своєму темпі [1; 6; 7].

Аналіз досліджень і публікацій. Розробкою і впровадженням нових інформаційних технологій у навчальний процес, зокрема вищої школи, активно займаються такі дослідники, як Т. Алексич, Л. Пермінова, С. Дишлєва, О. Казачінер, О. Плугатирьова, Н. Хміль [8] та ін. Цікаве інформаційне забезпечення наукових досліджень створили Т. Вірченко [2], Л. Морська, А. Панченков [6]. та ін. Найчастіше йдеться про використання студентами сучасних технічних засобів навчання в аудиторній та позааудиторній роботі, а також під час підготовки домашнього завдання (В. Жуковський, К. Сімак [5]). Зазвичай розробляються методичні вказівки, мультимедійні курси навчання, тренінгові та тестові програми тощо (Л. Амосова [1]).

Метою статті є виявлення особливостей застосування інформаційних технологій у філологічній підготовці вчителя на заняттях з англійської мови, які сприяють інтенсифікації навчання та розвитку партнерських стосунків між викладачем та студентами.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що під інформаційними технологіями, як правило, розуміють сукупність методів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збір, обробку, зберігання, поширення та відображення інформації, з метою зменшення трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу, а також підвищення їх надійності та оперативності.

Використання новітніх інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови передовсім підвищує мотивацію й пізнавальну активність студентів, стимулює дослідницьку діяльність студентів, забезпечує доступ до автентичного мовного середовища, сприяє подоланню

комунікативного бар'єру. Таке навчання допомагає викладачам організувати цікавий та ефективніший процес навчання, краще зрозуміти студента та оцінити його фахову підготовку, стимулює професійний ріст викладача, оскільки спонукає до пошуку нових, нетрадиційних форм і методів навчання.

Звісно, інтегрування комп'ютерних засобів навчання у звичайне заняття дозволяє вчителю перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень та інших важливих частин матеріалу.

Водночас зауважимо, що навіть найсучасніші інформаційні технології не зможуть замінити на занятті викладача. Їх застосування варто розглядати лише як один з ефективних способів організації навчально-виховного процесу. Комп'ютер дозволяє якісно зміцнити контроль за діяльністю студентів, забезпечуючи при цьому гнучкість керування навчальним процесом, а також як засіб формування й удосконалення самоконтролю. Водночас це не применшує ролі викладача, який підбирає комп'ютерні програми, дидактичний матеріал та індивідуальні завдання, допомагає студентам у процесі роботи, оцінює їх фахову підготовку.

Різноманітність інтересів, формування профорієнтації роблять необхідним подальше посилення індивідуалізації навчання іноземній мові. Підвищення ж почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває більші можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті. Доцільно комплексно застосовувати форми сучасних інформаційних технологій на різних видах занять в інформаційно-пошуковій, експериментально-дослідницькій і самостійній навчальній діяльності, зокрема, в діяльності студентів з метою обробки отриманої інформації, здобуття знань і формування вмінь та навичок спілкування іноземною мовою [1, 6].

Науковці підкреслюють, що використання мобільних технічних засобів навчання під час вивчення іноземної мови сприяє: подоланню комунікативного бар'єру; формуванню навичок дослідницької діяльності; створенню підвищеної мотивації до оволодіння мовленнєвими навичками та використання їх у реальних міжособистісних навчальних і ділових контактах. Ми вважаємо, що великою перевагою інноваційних технічних засобів є те, що за їх допомоги студент має доступ до автентичного мовного середовища, оскільки розробниками мобільних програмних додатків до таких пристроїв є носії мови: викладачі, науковці, методисти англомовних країн світу.

На сьогодні найпростішою й найпоширенішою програмою, яка допомагає вчителю урізноманітнити заняття, є прикладна програма *PowerPoint*. Як показує практика, використовувати комп'ютерні презентації можна на заняттях будь-якого типу. Головне, щоб поданий матеріал відповідав принципам науковості, наочності, був поданий в обсязі, що відповідає дидактичній меті. Також доцільно застосовувати їх під час проведення тематичних перевірок. Між тим використання презентацій залежить від творчого потенціалу викладача та програмного забезпечення, яким він користується. Застосування презентації передбачає готовність і прагнення співпрацювати з іншими, сприяє удосконаленню навичок ведення конструктивної комунікації з партнерами, розвитку креативності та інформаційної компетентності [3, 18].

Але слід пам'ятати, що презентації – це лише інструмент діяльності викладача на занятті, а тому недоцільно презентацію робити важливішою за заняття, штучно «підганяти» все заняття під презентацію. Запитання можна ілюструвати графічними об'єктами, анімацією, звуковим супроводом, можна показати кілька слайдів із попередніх занять, з кросвордами, ребусами тощо. На етапі пояснення нового матеріалу можна використовувати фото-, аудіо-, відеофрагменти, гіперпосилання для зміни послідовності показу, що дає вчителю змогу на свій розсуд змінювати хід бесіди, акцентувати увагу на найскладніших моментах заняття залежно від сприйняття матеріалу студентами і від ситуації на занятті. До того ж на слайдах доцільно подати лише основні думки, визначення, дати і назви подій, формули, графічні, фото-, аудіо-, відео фрагменти тощо. Виділити ті елементи, до яких слід привернути увагу студентів.

Перегляд *відеофільмів* при вивченні іноземних мов активно застосовується у вищій школі впродовж кількох десятиліть. Можливими варіантами використання відеоматеріалів

різного типу на заняттях з іноземної мови є постановочні навчальні ролики, музичні та рекламні відеокліпи, повнометражні художні фільми і телесеріали, додаткові матеріали, які супроводжують художні фільми на DVD, у тому числі рекламні трейлери. відеозаписи різних виступів, відеопрограми для вивчення окремих аспектів мови тощо.

При використанні відеофільмів на заняттях з іноземної мови розвиваються самомотивація, коли фільм приносить задоволення, додає віру в свої сили і бажання до подальшого вдосконалення. Необхідно прагнути до того, щоб студенти отримували задоволення від відеофільму саме через розуміння мови, а не тільки через цікавий сюжет.

Водночас радимо при використанні відеоматеріалу дотримуватися певних умов: застосований відеоматеріал повинен відповідати рівню знань студентів; наочність повинна використовуватися в міру і показувати її слід поступово, у відповідний момент заняття; спостереження повинно бути організоване таким чином, щоб усі студенти могли добре бачити демонстрований відеоматеріал; необхідно чітко виділяти головне, істотне; детально продумувати пояснення, що даються в ході демонстрації відеоматеріалу; демонстрований відеоматеріал повинен бути точно узгоджений з досліджуваним навчальним матеріалом, відповідати тому, що вивчається.

Не менш важливим є завдання залучення студентів до культурних цінностей народу-носія мови. Для досягнення цієї мети велике значення має використання автентичних матеріалів (малюнків, текстів, звукозаписів тощо). Знайомство з життям англомовних країн відбувається в основному через текст та ілюстрації до нього. Безсумнівною гідністю сучасних підручників англійської мови для середньої школи є насиченість їх країнознавчою інформацією. Значне місце серед текстів займають: як листи, рекламні оголошення, вивіски, анкети, меню. Оволодіння цим матеріалом дозволить школярам краще орієнтуватися в країні, мову якої вони вивчають.

Слід зазначити, що використання відео для навчання аудіювання має свої позитивні і негативні сторони. З одного боку, відеозапис, у порівнянні з аудіозаписом, носить більш життєвий характер – ви не тільки чуєте, але і бачите їх міміку і жести, а також отримуєте інформацію в широкому контексті того, що відбувається – місце дії, віку учасників та ін. З іншого – всі ці фактори відволікають слухача від власної мови, і він може захопитися розгляданням картинки, замість того щоб зосередитися на аудіюванні. Тому, студенти перед переглядом повинні отримати чітко сформульоване завдання, на виконанні якого вони повинні зосередитися [2].

Інтерактивна дошка є периферійним пристроєм комп'ютера, що виконує роль додаткового комп'ютерного монітора, відрізняючись від нього поверхнею, яка чутлива до дотику та має великі розміри – для зручності в роботі з аудиторією. Головною проблемою впровадження інтерактивної дошки у вищу освіту є відсутність самого технічного засобу та достатніх навичок роботи з ним.

Використовуючи мультимедійну дошку на лекції, викладач може дати вдвічі більший об'єм інформації за один і той самий час. Пояснення викладача доповнюється фотографіями, малюнками, анімаціями, відео, текстом тощо. Бажано використовувати звуковий супровід або звукові ефекти, і дотикальні слайди для студентів. Студенти можуть не записувати зміст почутого, оскільки нотатки з даної теми (або презентацію до заняття) викладач може роздрукувати студентам, переписати на флешку або вислати електронною поштою.

За допомоги схем, таблиць, гіперпосилань можна подати вивчений раніше матеріал структуровано і компактно. Доцільно використовувати слайди з попередніх занять, які допомагають студентам швидко пригадати пройдений матеріал. З допомогою мультимедійної дошки можна організувати колективне чи індивідуальне тестування з подальшим аналізом відповідей.

На занятті-конференції, відповідно до визначеної теми конференції, викладач заздалегідь роздає теми доповідей, які мають підготувати студенти. Доповідь кожного студента має підкріплюватися наочністю, в цьому випадку в пригоді стане мультимедійна дошка та програмний засіб PowerPoint, в якому студенти створюють презентацію.

Безперечно, використання *Інтернету* на занятті з іноземної мови не повинно бути самоціллю. Насамперед, необхідно дати відповідь на запитання: для чого, коли та в якому обсязі використовуватиметься Інтернет, оскільки дуже важко зорієнтуватися у величезному об'ємі інформації. Інформаційні сайти використовують для добору цікавих текстових документів, творчих завдань, а

спеціальні навчальні сайти призначені для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання), вивчення фонетики, граматики, лексики тощо.

З метою вивчення іноземних мов може використовуватись як вільне спілкування в Інтернеті, так і спеціально організоване спілкування в режимі електронної пошти, електронної конференції та дошки оголошень. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення. Найбільш широко використовується організоване спілкування за допомоги телекомунікаційних мереж: листування між окремими студентами, класами та школами, обмін інформацією між навчальними закладами різних міст, країн. Тоді викладач грає роль організатора роботи, який допомагає спланувати листування, написати лист чи скласти колективну відповідь.

Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може містити в собі електронну пошту (e-mail), телеконференції (usenet), відеоконференції, можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки (homepage) і розміщення її на Web-сервері, доступ до інформаційних ресурсів, довідкові каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy), пошукові системи (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite), розмова в мережі (Chat).

Серед основних навчальних інтернет-ресурсів найважливішим, на нашу думку, для роботи зі студентами є *вебквест (webquest)*. Він передбачає проведення проекту за участю всіх студентів. Перед розподілом на групи викладач знайомить їх із основною інформацією з теми, пропонує інтернет ресурси, а кожна група має ознайомитися лише з окремим аспектом теми. Після опрацювання теми групи перерозподіляються таким чином, щоб у нових групах було по одному представнику з першої групи. Під час обговорення у нових групах студенти повідомляють про всі аспекти теми, що вивчається, висловлюють свою думку, роблять висновки та дають відповідь на одне загальне запитання дискусійного характеру [9].

Вебквести спонукають студентів до аналізу, творчості, критичного мислення, спільної роботи у групах, роботи [8, 66]. При цьому студенти працюють із автентичними текстами, які викладач може підбирати відповідно до рівня складності. У процесі виконання завдання студенти діють відповідно до обраних ролей (переважно професій) – журналіста, науковця, політика і т. ін. [9, 42]. Наприклад, під час вивчення теми “Environmental protection” викладач може провести вебквест “What can be done to lessen the effect of global warming?” Результат може бути представлений у формі презентації, доповіді, конференції із висновками.

Для вивчення англійської мови важливим також є використання (у позааудиторній роботі) *блог-технологій*, що дозволяють будь-якому користувачу мережі Інтернет створювати свою особисту сторінку, блог. Записи у формі щоденника або журналу сприяють розвитку писемного мовлення, умінь пошукового та аналітичного читання тощо.

Широке застосування студентами мобільних пристроїв дозволяє залучати їх у навчальний процес. Мобільні програмні додатки, зокрема словники мобільних версій стали інноваційними та необхідними засобами навчання, які підтримують тенденцію швидкого оновлення та розповсюдження. Широке залучення словників у процес викладання англійської мови є однією з умов актуалізації пізнавальної і комунікативної потреби студентів-філологів [4, 106].

Підкреслимо, що під час роботи з комп'ютерними технологіями, змінюється роль викладача, головне завдання якого – підтримувати й направляти творчий розвиток студентів. Стосунки між студентами базуються на принципах співпраці. Таким чином, відбувається відхід від традиційного заняття, де переважає пояснювально-ілюстративний метод навчання, збільшується обсяг практичних і творчих робіт пошукового й дослідного характеру. Усе це враховується під час планування заняття. До того ж використання інформаційних технологій дає нам можливість змінити зміст освіти та сприяє скороченню видів роботи, що стомлюють студентів, використанню різних аудіовізуальних засобів (музики, графіки, анімації) для збагачення змісту і посилення мотивації навчання. Надається інформація щодо інших мов та культур, завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищуються мовні компетенції і що найважливіше – забезпечується розвиток самостійності студентів, їх творчих здібностей, формування в них адекватної самооцінки та створення умов для самостійної роботи та самовдосконалення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Застосування відео, PowerPoint, мультимедійної дошки, вебквестів на заняттях з англійської мови сприяють посиленню індивідуалізації та мотивації навчання, розвитку партнерських стосунків між викладачем та студентами, відкривають нові можливості для організації самостійної роботи, дозволяють інтенсифікувати освітній процес, працювати в комунікативно-спрямованому діалоговому режимі тощо.

Перспективами подальших пошуків, на нашу думку, є дослідження методики застосування нових інформаційних технологій, як от: вебквестів та блог-технологій, для навчання англійської мови та розробка відповідних Інтернет-ресурсів.

Список використаних джерел

1. Амосова Л.В. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов у вищій школі // Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. – Харків : НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. – С. 3 – 7.
2. Вірченко Т.І. Інтерактивні технології формування мовної особистості: використання відео / Т. І. Вірченко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.: зб.наук.статей. – 2009. – № 15. – С. 33–40.
3. Голубнича Л.О. Інтерактивна дошка на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах // Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. – Харків : НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. – С. 18–20.
4. Жуковський В.М. Класифікація технічних засобів нового покоління у процесі викладання англійської мови у ВНЗ / В.М. Жуковський, К.В. Сімак // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острого, 2015. – Вип. 52. – С. 105–107.
5. Журан Е.А. Проблеми розробки інтерактивних електронних підручників / Е.А.Журан // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 13. – С. 114–116.
6. Панченков А. О. Навчання в дії: Як організувати підготовку викладачів до застосування інтерактивних технологій навчання / А.О.Панченков, О. І. Пометун, Т. О. Ремех. Метод. посіб.]– К. : А. П. Н. – 2008. – 72 с.
7. Хміль Н. А. Нові інформаційні технології як засіб науково-педагогічної комунікації / Н. А. Хміль // Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (11–13 груд. 2006 р., м.Луганськ). – Луганськ : Альма-матер. – 2006. – С. 219–221.
8. Moeller A.J., McNulty A. WebQuests, teacher preparation and language learning: theory into practice // [On-line resource]: http://digitalcommons.unl.edu /cgi/viewcontent. cgi?article= 1173 & context=teachlearnfacpub.
9. Smith D.G. Teaching English with Information technology /David Gordon Smith, Eric Baber. – London: Modern English Publishing Ltd, 2005. – 181 p.

Марьяна Брода. Особенности применения информационных технологий в филологической подготовке учителя английского языка. *В статье раскрыто место информационных технологий в филологической подготовке учителя английского языка и особенности применения видео, PowerPoint, мультимедийной доски, вебквестов. Они касаются усиления индивидуализации и мотивации обучения, открывают большие возможности для организации самостоятельной работы, позволяют интенсифицировать образовательный процесс, работать в коммуникативно-направленном диалоговом режиме и т.п.*

Ключевые слова: *информационные технологии, филологическая подготовка учителя, высшая школа, мультимедийная доска, видео, PowerPoint, Интернет-ресурсы, вебквест.*

Mariana Broda. The use of information technologies at English lessons at universities. *The article highlights the importance of information technology in philological training of English teachers and peculiarities of the use of videos, Power Point, multimedia board, webquests. They result in greater individualization and motivation of training, open great opportunities for the organization of autonomous work, intensify the educational process, encourage student interactive communication so on.*

Keywords: *information technology, teaching English, universities, multimedia board, videos, Internet resources, PowerPoint, webquest.*

УДК 378.14:004

Іванна Ворона

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано необхідність застосування мультимедійних технологій у навчанні іноземних мов студентів-медиків, вказано позитивні сторони використання засобів мультимедія на заняттях з іноземної мови та роль викладача у цьому процесі.

Ключові слова: *мультимедійні технології, мультимедійні засоби, іноземні мови, студенти-медики.*

Постановка проблеми. Розвиток суспільства характеризується значним впливом на нього комп'ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечуючи поширення інформаційних потоків. Невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти, що супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними з внесенням коректив у змісті технологій навчання, зокрема, при навчанні іноземних мов. Інтерес до використання нових технологій пояснюється, перш за все, величезними можливостями, якими вони володіють, і разом з тим, висуває нові вимоги щодо їх ефективного впровадження у процесі навчання іноземної мови.

Незалежно від бажання людей в їх життя влилися і стали його органічною часткою електронні засоби зв'язку, цифрові технології, комп'ютерна техніка. Тому проникнення сучасних, у тому числі і мультимедійних, технологій в галузь освіти є закономірним і невідворотним процесом. Разом з тим, за останні роки зросли вимоги, щодо рівня оволодіння іноземною мовою фахівців різних галузей. Значне зростання інтересу до вивчення іноземної мови студентами-медиками в нашій країні викликане застосуванням нових форм співробітництва, розвитком науки, медицини.

На сьогодні актуальним постає питання встановлення мотивації і зацікавленості до процесу вивчення іноземної мови. Традиційне навчання спрощує здатність студентів осягнути іноземну мову і перешкоджає їх розумінню структури і функції мови, робить пасивними одержувачами знань. Для подальшої опитимізації та підвищення ефективності процесу навчання іноземної мови у ВНЗ все частіше застосовуються мультимедійні засоби [6, с. 120].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемами комп'ютеризації навчання та використання мультимедіа в освіті займались такі вчені як Я. Булахова, Л. Шевченко, Т. Коваль, Н. Іщук, Н. Анісімова, Т. Волошина, Н. Фролов, С. Антонова, О. Сороки, П. Сердюкова, Н. Мочуліної, І. Захарової, Н. Клемешової, Л. Коношевського, Н. Іщук, Д. Матроса, В. Євдокимова, Т. Піскунової, О. Співаковського, Ю. Гапон, В. Ляудіс, Є. Маслико, Е. Носенко, О. Палій, K. Brucher, M. Collins, M. Simonson, A. Thompson та ін. Психологічні основи використання мультимедійних засобів навчання висвітлено в працях І. Демакової, В. Ляудіс, Н. Талізіної, О. Тихомирова. Важливі аспекти щодо використання комп'ютерної техніки на заняттях англійської мови висвітлено в працях В. Краснопольського, А. Орищенко, Д. Таушана та ін. Хоча мультимедійні засоби та їх вплив на зміст освіти, методику та організацію навчання іноземної мови уже ставали об'єктом дослідження багатьох вчених, проте ця тематика і надалі є актуальною для педагогічних досліджень.

Актуальність статті зумовлена необхідністю застосування мультимедійних засобів навчання іноземної мови у вищих медичних закладах України. Мультимедійне забезпечення навчального курсу може активізувати пізнавальну діяльність студентів-медиків; візуальне і

яскраве мультимедійне забезпечення навчального курсу дає студентам вміння та навички грамотного використання іноземної мови в реальних життєвих ситуаціях не лише повсякденного, але й професійного спілкування. Крім того, студенти сприймають комп'ютерні технології з більшим інтересом і позитивом, ніж звичайні підручники та посібники. На шляху інформатизації суспільства і всебічного поширення глобальної комп'ютерної мережі Інтернет стає зрозумілою важливість вивчення доцільності використання мультимедійних технологій в освітньому процесі вищих медичних навчальних закладів на сучасному етапі.

Мета статті – визначення доцільності використання мультимедійних засобів в процесі навчання іноземної мови професійного спрямування студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні впровадження мультимедійних засобів є пріоритетним напрямом розвитку педагогічної освіти в Україні, нові технології навчання конкретизуються в нових формах навчання. Як наслідок, відбувається зміна ролі викладача, якому, окрім високого рівня професіоналізму в своїй предметній сфері, необхідно бути готовим до діяльності в новій системі відкритої освіти. Викладач повинен уміти сам розробляти інформаційні матеріали та використовувати різні ресурси із сфери інформаційних технологій [8].

Поняття «мультимедіа» є багатозначним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. «Мультимедіа» (від англ. multi – багато і від лат. media – носій, засіб, середовище, посередник) часто вживається як аналог терміна «засоби масової комунікації» (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет).

Г. Кравцова та Л. Кравцов під мультимедіа розуміють комплекс апаратних та програмних засобів, що дозволяють застосовувати комп'ютер для роботи з текстом, звуком, графікою, анімацією і відеофільмами [4]. М. Бухаркіна зазначає, що мультимедіа є комп'ютерною технологією, яка використовується для презентації інформації не тільки тексту, але й графіки, кольору, анімації, відео зображення у будь-якому поєднанні [3].

До мультимедійних засобів, які можуть бути використані в навчальному процесі викладання іноземної мови у вищій школі, належать інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, лептоп або нетбук, мультимедійний програвач, смартфони та комунікатори, електронні підручники та ін. Отже, використання сучасних інформаційних технологій потребує наявності персонального комп'ютера, програмного забезпечення та прямого доступу до освітніх сайтів Інтернету.

Інтенсивний розвиток мультимедіа-технологій розпочався у середині 80-х років. Нині мультимедійні технології використовуються у різних сферах діяльності людини, зокрема, в освіті: використання відеоенциклопедій, електронних лекторів, тренажерів, підручників, інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту; моделювання процесів і явищ; мультимедійне забезпечення дистанційної форми навчання; проведення інтерактивних освітніх телеконференцій; побудова системи контролю й перевірки знань та умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів); здійснення проективної і дослідницької діяльності студентів тощо. Комп'ютери, оснащені мультимедіа, можуть відтворювати одночасно кілька видів інформації найрізноманітнішого характеру, що впливає на перспективи розвитку та форми сучасного процесу навчання.

Визначення оптимальної кількості засобів мультимедіа для проведення лекції чи практичного заняття, залежить від об'єму та характеру навчального матеріалу з певної дисципліни. Метою застосування мультимедійних засобів є підвищення інформативності заняття, мотивація навчання, реалізація принципу наочності, економія навчального часу, а також вміння працювати з сучасними інформаційними технологіями [7].

Слід зазначити, що використання мулитимедійних технологій значно розширюють можливості викладачів, сприяють індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів; дають змогу максимально адаптувати процес навчання до їх індивідуальних особливостей.

На думку Л. Карташової, застосування викладачем комп'ютерних технологій в процесі навчання суттєво впливає на формування нового змісту освіти та модифікацію організаційних форм і методів навчання, значно розширюються можливості методів самостійної наукової і науково-дослідної роботи та навчання студентів [9]. Н. Бойко вважає, що ефективне використання мультимедійних засобів удосконалює процес організації самостійної роботи студентів, стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів при вивченні теоретичного матеріалу, розв'язанні практичних завдань, контролю та оцінки навчальних досягнень студентів [2].

Розглядаючи питання щодо використання мультимедійних технологій у навчанні іноземних мов, можна виділити такі позитивні моменти їх впровадження: мотивує навчання; дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід; сприяє розвитку самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя; підвищує поінформованість щодо інших мов та культур; завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовні компетенції; забезпечує сучасний матеріал, що відповідає інтересам і потребам студентів; пропонує автентичний і актуальний матеріал.

Використання мультимедійних технологій у навчанні реалізує кілька основних методів педагогічної діяльності, які традиційно діляться на активні і пасивні принципи взаємодії користувача з комп'ютером. Пасивні мультимедійні засоби розробляються для управління процесом подання інформації (лекції, презентації, практикуми), активні – це інтерактивні мультимедійні засоби, що припускають активну роль студента, який самостійно вибирає підрозділи в рамках відповідної теми, визначаючи послідовність їх вивчення.

Доведено, що застосування мультимедійних матеріалів та комп'ютерних мереж істотно скорочує час навчання, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту зростає у три рази. Завдяки використанню мультимедійних засобів студенти відпрацьовують усі аспекти мови: фонетичний, граматичний, лексичний та комунікативний, що дозволяє ефективніше та швидше оволодіти мовним матеріалом, набути мовленнєвих навичок та вмінь. Окрім того, викладання іноземної мови за допомогою мультимедійних засобів навчання дозволяє оптимізувати розуміння незнайомої лексики за допомогою автоматизованих словників, програм автоматизованого перекладу, створити позитивні, сприятливі до навчання іноземних мов умови за допомогою інформаційної насиченості мультимедійних засобів. Поєднання звукових, графічних, анімаційних та текстових ефектів дає можливість досить вдало імітувати ефект занурення в активне мовне середовище, моделювати процес спілкування, який наближений до реальних умов, реалізуючи таким чином сучасні лінгвістичні, методичні та педагогічні технології [12].

Вирішення проблем вивчення іноземних мов у медичному вузі неможливо без мультимедійних технологій. Головною і визначальною перевагою мультимедійних засобів перед усіма іншими засобами навчання є можливість створення навчального мовного середовища, схожого до реального мовного спілкування, чого не можна було досягти усіма засобами навчання, що використовувалися раніше. Важливим моментом на користь застосування мультимедійних технологій при вивченні іноземних мов у вузі є індивідуальний підхід до навчання, що особливо важливо при наявності у кожній групі студентів з різним початковим рівнем володіння мовою, різним ступенем мотивації і ступенем сформованості умінь і навичок, різними психофізіологічними особливостями [1].

Для вивчення іноземних мов може бути використана довідково-інформаційна система Інтернет. Сайти, які є корисними для викладача іноземної мови і які можуть бути використані на занятті, можна розділити на інформаційні та власне навчальні. Викладачі можуть використати інформаційні сайти для добору цікавих текстових документів, творчих завдань, а спеціальні навчальні сайти містять різні види робіт та розроблені з урахуванням рівня знань студентів. Викладачі для роботи користуються також групою вузькоспеціальних навчальних сайтів, призначених для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання), вивчення фонетики, граматики, лексики тощо.

Під час роботи з навчальними сайтами можна обрати той рівень складності, який відповідає рівню підготовки студентів. Таким чином, мультимедійне спілкування виступає альтернативою спілкуванню, що проходить без участі носіїв мови.

Використовуючи мультимедійні засоби, кожен студент індивідуально має можливість записати свою вимову, прослухати і порівняти з автентичною. Такий вид роботи знімає психологічні труднощі говоріння, розвиває навички розмовної мови, фонетичні навички і медіанавички. Тому можна із впевненістю стверджувати, що на заняттях з іноземної мови мультимедійні технології досить корисні.

Як показує досвід, використання мережі інтернет та застосування мультимедійних засобів у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування у Тернопільському державному медичному університеті є передумовою втілення мультимедійних технологій в освітній процес. Ми вважаємо, що систематичне застосування мультимедійних засобів в процесі навчання іноземної мови сприяє підвищенню рівня володіння іноземною мовою майбутніми медиками, зростанню продуктивності практичного заняття, реалізації міжпредметних зв'язків, структуруванню навчального матеріалу та вмінню застосовувати сучасні інформаційні технології як потужний інструмент для навчання та ефективної роботи в майбутній професійній діяльності. Так, застосування мультимедійного проектора дозволяє демонструвати мультимедійні презентації, навчальний відеоматеріал, таблиці та схеми, а також мультимедійні ігри професійної спрямованості. Поєднання графіки, анімації, фото, відео та звуку в інтерактивному режимі навчання, активізує роботу усіх сенсорних каналів студентів та створює інтегроване інформаційне середовище, в якому відкриваються нові можливості для навчання іноземної мови у медичному ВНЗ. На заняттях викладачі активно використовують ноутбук або мультимедійний програвач для презентації нової теми, розвитку навичок аудіювання, роботи з електронним підручником чи посібником, перегляду навчального відеоматеріалу, використання мультимедійних навчальних програм з іноземної мови, перевірки самостійної роботи студентів, наприклад, у вигляді мультимедійної презентації тощо. Перевагами застосування ноутбука та планшета в навчальному процесі є портативність, незначна вага, зручність у використанні та наявність необхідного програмного забезпечення. Слід зазначити, що зручними засобами при вивченні іноземної мови стали смартфони, що дозволяють студентам завантажувати електронні словники, які можуть використовуватись при перекладі медичних текстів на занятті; зберігати дані в електронному вигляді; створювати презентації та знаходити необхідну інформацію в інтернеті. Використання інтернет-технологій, які також є невід'ємною складовою мультимедійних технологій, надає додаткові можливості пошуку матеріалів для розширення світогляду студентів та їх соціокультурних знань, актуалізує поняття самостійної роботи студентів, дозволяє безперешкодно спілкуватись з носіями мови, що відіграє значну роль при вивченні іноземної мови.

Таким чином, мультимедійні засоби можуть застосовуватися в процесі навчання іноземної мови професійного спрямування як потужне джерело інформації, як засіб індивідуалізації навчання, оцінювання та контролю знань, а також як засіб активізації творчої діяльності студентів та заохочення до навчання. Крім того, застосування мультимедійних засобів дозволяє викладачу створювати власні мультимедійні продукти та мультимедійну навчально-методичну базу даних для вдосконалення та оновлення процесу навчання. На сьогодні, кафедрою іноземних мов Тернопільського державного медичного університету, як і іншими кафедрами, з метою збагачення навчального плану та оновлення змісту освіти використовуються такі мультимедійні продукти, як освітні мультимедійні навчальні програми, тренувальні тестові програми (система Moodle), мультимедійні презентації та реферати, електронні підручники, посібники, а також електронні словники, енциклопедії тощо. Використання мультимедійних продуктів дозволяє забезпечити позитивне ставлення до предмета, що вивчається, підвищити інтерес та урізноманітнити форми навчання, є гарним мотивом навчання, підвищує якість знань студентів. Однак, серед проблем застосування мультимедійних засобів у медичних ВНЗ можемо виділити:

а) недостатнє матеріально-технічне забезпечення; б) труднощі у створенні мультимедійних навчальних програм; в) готовність викладачів до їх застосування; г) необхідність значного проміжку часу для повноцінної організації процесу навчання усіма необхідними мультимедійними засобами та мультимедійною навчально-методичною базою.

Для успішного впровадження мультимедійних технологій у процес викладання іноземної мови у вищій школі потрібна наявність таких необхідних компонентів як програмні засоби (мультимедійні диски, презентації, відео-, аудіо-ролики, ресурси мережі Інтернет), а також обладнання (ПК, аудіо-, відео-апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка) [11].

Мультимедійні технології в навчанні збільшують активне мислення студентів і їх комунікативні здібності в соціальній практиці [5, с. 15]. Викладання іноземної мови з використанням мультимедійних засобів дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності, в якому студент стає не тільки центральним об'єктом процесу, а й активним його учасником. У цьому випадку мультимедійні технології не повинні ставати центром процесу навчання, а нести допоміжний, пізнавальний характер, а також бути допоміжним засобом активізації уваги.

Демонстрація навчальних відеофільмів є одним із компонентів мультимедійних технологій. Використання відеофільмів на заняттях з іноземної мови дозволяє вирішити триєдине завдання: розвиток, навчання і виховання. У відеофільмі носій мови постає перед студентами у повноті та своєрідності своєї комунікативної поведінки . Специфічні риси регіональної вимови, особливості вимови чоловіків і жінок, дітей і старих, представників різних суспільних верств, тобто труднощі, пов'язані з фонетичним оформленням фрази, практично нездоланні для тих, хто вивчає іноземну мову при сприйнятті аудіотекста, порівняно легко долаються студентами при перегляді відеофільму завдяки наочній презентації конкретної мовної ситуації. Таким чином, динамічний відеоряд сприяє формуванню аудітивних умінь цілком сприятливих і природних для комунікації в умовах, які створюються на навчальному занятті за допомогою відеофільму. Існує велика кількість відеоматеріалів, які можна використовувати на заняттях з іноземної мови у медичному ВНЗ. Це можуть бути рекламні ролики або інтерв'ю з людьми, які працюють у сфері медицини, навчальні відеоролики на медичну тематику тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Впровадження мультимедійних засобів навчання на практичних заняттях з іноземної мови для студентів-медиків сприяє підвищенню продуктивності праці та ефективності навчального процесу, забезпечує постійне підвищення та правильність навчальних дій студентів, підвищує інтерес до вивчення іноземної мови, забезпечує контроль за діями усіх студентів. Варто відзначити і позитивний вплив використання мультимедійних засобів навчання на професійну діяльність викладачів іноземних мов, адже застосування мультимедія дає змогу удосконалити методи та форми навчально-виховного процесу, забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні та підвищити ефективність подання нового матеріалу. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні використання всесвітньої мережі інтернет для навчання іноземних мов студентів-медиків.

Список використаних джерел

1. Афонина М. С. Использование мультимедиа технологий в преподавании иностранного языка в школе./ /М. С. Афонина. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sibac.info/index.php/2009–07–01–10–21–16/56–2012–12–10–07–47.>. – Загол. з екр. – Мова укр.
2. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно–комунікаційних технологій : автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Н. І. Бойко – К., 2008. – 20 с.

3. Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : уч. пособ. / М. Ю. Бухаркина, Е. С. Полат. – М.: Академия, 2007. – 112 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студ. вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
5. Гнатюк Д. І. – технології – перепустка до майбут.: Інформаційні технології в школі / Д. Гнатюк // Директор школи. – 2003. – №47. – С. 15-16.
6. Зубенко О. В. Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов у технічному ВУЗі / О. В. Зубенко, С. О. Медведева// Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – №4. – С. 119 – 122.
7. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. І. Імбер – Вінниця, 2008. – 238 с.
8. Інформаційно–комунікаційні технології – пріоритетний напрямок розвитку педагогічної освіти: (Урядовий портал) / Прес–служба Міністерства освіти і науки, молоді та спорту. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=244341480/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
9. Карташова Л. А. Інформаційно–комунікаційні технології як складова системи навчання./Л. А. Карташова, Т. М. Мозолюк// Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2010. – Вип. 7. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbuv. gov.ua /portal/soc_gum/peddysk /2010_7/mozoliuk.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
10. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская, В. А. Бухбиндер. – К.: Освіта, 1988. – 279 с.
11. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково–методичний посібник/О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К. , 2004. – 192 с.
12. Educational and informative weblog. Teaching English using multimedia [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http: //paksira.wordpress.com /2009 /05/22/ teaching–english–using–multimedia/.>. – Загол. з екр. – Мова англ.

Иванна Ворона. Применение мультимедийных средств в процессе изучения иностранного языка в высших медицинских заведениях.

В статье проанализирована необходимость применения мультимедийных технологий в обучении иностранных языков студентов-медиков, указано положительные стороны использования средств мультимедиа на занятиях иностранного языка и роль преподавателя в этом процессе.

Ключевые слова: *мультимедийные технологии, мультимедийные средства, иностранные языки, студенты-медики.*

Ivanna Vorona. The use of multimedia tools during the process of a foreign language teaching at higher medical educational institutions.

The necessity of multimedia technology use in foreign language teaching for medical students has been analyzed in the article. The advantages of multimedia tools use at foreign language classes and teacher's role in this process have been pointed out in the article.

Keywords: *multimedia technology, multimedia tools, foreign languages, medical students.*

УДК 371.671

Маріанна Кевпанич

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Нова політична та соціально-економічна реальність, яка відбувається сьогодні в Україні, інтеграція держави в Європейський простір інтенсивно впливають на діючу освітню систему. Змінюються набуті роками ціннісні орієнтири, застосовуються нові педагогічні технології, що впливають на модернізацію змісту освіти, інтенсивний розвиток та впровадження інноваційних процесів, відповідних до сучасних вимог і потреб часу. Особливо важливого значення набуває інноваційна діяльність у загальноосвітніх закладах в умовах розбудови національної системи освіти, яка характеризується системним запровадженням інновацій в сучасному освітньому процесі.

Ключові слова: *інноваційні технології, технології навчання, технології виховання, формування творчої особистості.*

Постановка проблеми. Процес модернізації змісту освіти є еволюційним, ґрунтується на врахуванні позитивного досвіду школи й водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку. Нові підходи до навчання передбачають якісне оновлення змісту освіти відповідно до пріоритету цілей освіти. Вони охоплюють цілісний розвиток особистості через забезпечення зростання її розумового, етичного, естетичного, емоційного, фізичного та соціального потенціалу; підготовку учнів до праці, активної ролі в економічному та громадському житті суспільства, успішної діяльності в умовах швидких змін технологій та мультикультурного суспільства; розвиток навичок наукового мислення, критичного осмислення дійсності та навичок вирішення проблемних ситуацій.

Аналізуючи стан сучасного освітнього процесу можна конкретизувати характер соціальних потреб суспільства та школи в педагогіці нового типу, визначити освітні пріоритети та реалізувати їх у процесі підготовки вчителів до інноваційної діяльності. Потрібно проводити пошук нових способів задоволення освітніх потреб, враховуючи їх змінюваність та цілеспрямовано впроваджувати інноваційні технології в навчально-виховний процес.

Аналіз досліджень і публікацій. Значний внесок у розробку методології і теорії інноваційних педагогічних технологій навчання та виховання зроблений педагогами-дослідниками: А.С. Макаренком, В.О. Сухомлинським, О.М. Леонтьєвим, В.В. Краєвським, І.П. Підласим, В.П. Безпальком, В.І. Загвязин-ським, О.В. Полуніною, О.Г. Козловою, М.В. Кларіним, Л.В. Бурковою, В.Ф. Паламарчуком, О.М. Пєхотою, І.М. Дим-чівською та ін.

Завдяки освіті підростаюче покоління повинне опанувати нагромаджені людством фундаментальні знання, уміння і навички інтелектуальної праці, навчитися творчо та динамічно думати, стежити за інтелектуальними новинами та розвитком передових теорій і збагачувати ними арсенал своїх знань.

Мета статті – розглянути інноваційні педагогічні технології та їх вплив на розвиток особистості в процесі навчання та виховання.

Виклад основного матеріалу. У Національній доктрині розвитку освіти йдеться про те, що серед основних задач реформування школи, окремо виділено створення умов для запровадження в начально-виховний процес сучасних педагогічних технологій і науково-методичних досягнень [8].

Школа, як один із найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб`єктів майбутніх суспільних процесів, повинна бути винятково уважною до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя. Не можна не погодитися з В.П.Безпальком, який вважає, що хо-

роша, науково обґрунтована технологія навчання і виховання – це і є педагогічна майстерність [2]. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

Інновації (італ. innovatione – новина, нововведення) – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери. Реалізована, здійснена новація – це нововведення в освітньому просторі (мета, зміст, принципи, структура, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання, управління), основою якого є нова освітня ідея, шляхом реалізації – експериментальна діяльність, носієм – творча особистість. Л.В. Буркова пропонує розглядати педагогічні інновації як результат (продукт) процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію та практику, оптимізуючи (покращуючи) досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети [3].

Технологія (гр. techne – мистецтво, майстерність; logos – наука, поняття, вчення) означає сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми матеріалу, що здійснюються під час виготовлення продукції. У виробничому процесі означає систему запропонованих наукою засобів, способів і алгоритмів, застосування яких забезпечує наперед визначені результати діяльності, гарантує отримання продукції заданої кількості і якості. Технологія базується на науці. Усі сучасні виробництва основуються на технологіях. Саме наукові засади виховання підштовхнули останнім часом педагогів до пошуку оптимальних моделей або технології виховання.

У педагогіку термін «технологія» вперше ввів А.С. Макаренко, який вважав, що розвиток педагогічної науки тісно пов'язаний із її здатністю «проектувати особистість» та передбачати ті її якості і властивості, які мають сформуватися у процесі виховання [7].

Термін «педагогічна технологія» вживав в своїх працях і видатний педагог В.О.Сухомлинський. Він вбачав, що суттєвою особливістю педагогічної технології є гарантування отримання запланованого кінцевого результату [13].

Із застосуванням нових педагогічних технологій зазнає змін і сама парадигма освіти. Вона є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Виражається в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі та спричиняє певні зміни у сфері освіти. Зокрема, В.І. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, технології, які в даному вигляді раніше не використовувалися; це також комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок і дозволяють у мінливих умовах та ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання і навчання [6].

Інноваційна діяльність в Україні передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997) та проектом Положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти» (1999).

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Виховання, освіта і навчання є найважливішими напрямами педагогічної діяльності, які органічно пов`язані між собою і доповнюють один одного. У їх взаємозв`язку полягає одна з основних педагогічних закономірностей. Адже освіта як процес і як результат інтелектуальної, практичної підготовки людини до життя, передбачає навчання в певних його формах, зокрема й самоосвіту. Здійснюється вона в єдності з виховною діяльністю. Правильно організований процес виховання відкриває можливості для свідомого і глибокого опанування наукових знань. Це стосується і навчання, у процесі якого формуються світогляд, внутрішній світ учнів, їхня самооцінка, ставлення до людей, до праці, до життя загалом.

Навчання неодмінно виконує виховну функцію, а у виховній роботі, в яких би формах її не здійснювали, обов`язковими є певні елементи навчання: використання і застосування знань, пояснення, показ, наслідування, засвоєння та ін. Виховання спрямоване на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, набуттю певної суми знань, є складовою виховання. Навчання полягає у здобутті освіти, у ньому взаємодіють учитель та

учень. Тому учитель має бути обізнаним з інноваційними технологіями, усвідомленим в необхідності інноваційної діяльності; готовим до творчої діяльності щодо нововведень у школі; впевненим у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення в школі, принесуть результат; в узгодженості особистих цілей з інноваційною діяльністю; в готовності до подолання творчих невдач; в фаховій та особистісній культурі; в рівні технологічної готовності до технологічної діяльності. Педагогічний досвід вчителя постає як ідеалізація реального педагогічного процесу завдяки абстрагуванню від випадкових, неістотних елементів і конкретних умов його педагогічної діяльності й виділення в ньому провідної педагогічної ідеї чи методичної системи, які зумовлюють ефективність навчально-виховної діяльності.

Інноваційні технології орієнтуються на розвиваюче навчання, що стимулює пізнавальну активність та розвиток продуктивного мислення, формують творчу особистість. Процес розвитку залежить від уміння учителя визначити інтелектуальні можливості учня: обсяг пам`яті, швидкість сприйняття інформації, час зберігання інформації, здатність до сприйняття інформації. Тому якість підготовки учнів залежить не тільки від глибини засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок, але й від розвитку їх творчих здібностей. Реалізація цього завдання сприяє впровадження в навчальний процес активних методів навчання, одним з яких є проблемно-розвивальне навчання. Суть якого полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань тобто створення проблемної ситуації, продовжуючись у розв'язанні проблемних завдань в самостійній роботі учнів та зацікавленості у пошуку невідомого результату.

Система методів проблемно-розвивального навчання ґрунтується на принципах цілеспрямованості, які відображають передбачувані результати організованої діяльності, бінарності, що складається з діяльності вчителя й учнів та проблемності – визначення рівня складності матеріалу і труднощів в його засвоєнні. Її формують показовий, діалогічний, евристичний, дослідницький, програмовий методи. Їх комплекс дає змогу реалізувати на практиці ті переваги, які властиві проблемно-розвивальному навчанню.

Основою створення особистісно-орієнтованого навчання стали ідеї гуманізації освіти, визначення індивідуальності, самобутності, самооцінці кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку учня. Умовою і результатом цього навчання є формування в учнів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку. За таких умов учитель не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, стимулює учня, створює умови для самореалізації, особистісного зростання діяльності. О.В.Полуніна розглядає інноваційне навчання як такий динамічний процес, що забезпечує включення емоційних сфер психіки того, хто навчається, активне функціонування його інтелектуальних і вольових сфер, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, що спонукає до самоосвіти, – і формуванню активної, творчої, гармонійної розвиненої особистості [12].

В інноваційному навчанні також необхідними є імітаційні методи – ігрові (ділові ігри, розігрування ролей, ігрове проектування). В яких учні набувають практичних навичок і умінні адаптуватись у групі, розумінні мотивів та інтересів інших учасників гри, самостійному прийнятті рішень, вдосконаленні умінь групової взаємодії. Вчаться самостійно мислити, діяти, вести науковий диспут, здійснювати пошук оптимального виходу із запропонованих ситуацій, нести відповідальність за прийнятті рішення.

Основною метою навчання є підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві, підвищення ефективності навчання завдяки впровадженню інформаційних технологій навчання, які увійшли в обіг з формуванням інформаційного суспільства, основою соціальної динаміки в якому є не традиційні, матеріальні, а інформаційні ресурси – знання, наука, організаційні чинники, інтелектуальні здібності людей, їх ініціатива і творчість.

Використання засобів інформаційних технологій сприяє підвищенню ефективності навчання що досягається завдяки зображувальним можливостям; збільшенню кількості інформації; моделюванню спільної діяльності учня і педагога; діалогізації навчального процесу,

розширенню кола об'єктів діалогу; гнучкості управління навчальною діяльністю на основі варіювання «поля самотності», індивідуалізації навчання.

Впровадження засобів інформаційних технологій змінює співвідношення різних організаційних форм навчальної діяльності: збільшується частка самостійної, індивідуальної і групової роботи; розширюється обсяг практичних і лабораторних робіт пошукового та дослідницького характеру, підвищується роль і значення позакласних занять.

Розвиток комп'ютерної техніки та комунікаційних технологій в освіті в останні десятиріччя ХХ ст. дав поштовх новому етапу розвитку дистанційної освіти «електронному навчанню», – організаційній формі навчання, за якої суб'єкт навчання і педагог віддалені один від одного у просторі, а для роботи над навчальним матеріалом використовують ресурси Інтернету. На своїх сайтах розміщують інформацію про навчальні програми, розклад занять, електронні бібліотеки. Є також і комбінована форма навчання, за якої учню навчальний матеріал надається на електронних носіях, а робота з ним відбувається в онлайновому режимі.

Дистанційне навчання забезпечує подолання бар'єрів у просторі і часі, одержання поновленої інформації, швидкий зворотний зв'язок, індивідуальну роботу учнів; організовує спілкування між учасниками навчального процесу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Сучасний стан суспільства вимагає докорінної зміни традиційного погляду на зміст освіти. При визначенні цього компонента слід виходити з того, що діяльність людини в будь-якій сфері особистого чи суспільного життя регламентується певними правилами і вимагає володіння необхідною інформацією. Саме вони і повинні становити зміст навчання і виховання. Переорієнтація змісту освіти на особистість передбачає його гуманізацію, послідовне звернення до проблем людини в усіх структурних компонентах. Такий підхід націлює на оволодіння основами наук не в традиційному розумінні, а означає, що при визначенні необхідного для засвоєння змісту освіти головним критерієм повинна бути не логіка академічної науки, а життєва потреба людини в знанні тих чи інших наукових закономірностей. Залучення знань, умінь і навичок у сферу їх природного повсякденного застосування, якою є практична діяльність людей, сприятиме подоланню глибокого конфлікту між знаннями, які дає школа, і тими вимогами, які пред`являє до юного громадянина реальне життя і суспільство. Прагнення до одержання освіти незмірно посилиться, якщо в учнів з`явиться розуміння необхідності знань, умінь і навичок для реалізації важливих планів і намірів. Тому зміст освіти повинен формуватися на основі вмотивованого та обґрунтованого його добору з реального життя, надбань сучасної науки і культури. Подальшого дослідження потребує проблема розробки критеріїв сформованості в підростаючого покоління системи справжніх життєвих цінностей.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. /Н.П.Волкова. – 4-те вид., стереотип. – К.: Академвидав, 2012. – 616 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Буркова Л.В. Класифікація педагогічних інновацій // Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звіт. наук. конф. ін-ту педагогіки АПН України, 28-30 березня 2000 року / Редкол.: В.М.Мадзігон, М.І.Бурда, Н.Ф.Федорова та ін. – К., 2000. – С. 39 – 40.
4. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / С.І.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології [Текст]: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сб. научн. трудов. – Тюмень, 1990. – 256 с.
7. Макаренко, А. С. Методика виховної роботи [Текст] / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1990. – 366 с.

8. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. // Освіта України № 33 від 23 квітня 2002 р. – С. 4 – 6.
9. Освітні технології: навчально-методичний посібник / [О.М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за ред. О. М. Пєхоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
10. Педагогічні інновації у сучасній школі / за ред. Ермакова І.Г. – К.: Освіта, 1994. – 88 с.
11. Подставкіна А. Педагогічні інновації та їх обговорення на шпальтах часопису «Рідна школа» / А.Подставкіна // Рідна школа. – 2002. – № 1 (січень). – С.13 –14.
12. Полуніна О.В. До проблеми психологічного забезпечення інноваційного навчання у вищому закладі освіти / О.В. Полуніна // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2 – 3. – С. 133 – 134.
13. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976 – 1980. – Т. 3.
14. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність [Текст]: Методический материал / В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

Марианна Кевпанич. Инновационные технологии обучения и воспитания молодёжи.

Новая политическая и социально-экономическая реальность, которая происходит сегодня в Украине, интеграция государства в Европейское пространство интенсивно влияют на действующую образовательную систему. Меняются приобретенные годами ценностные ориентиры, применяются новые педагогические технологии, влияющие на модернизацию содержания образования, интенсивное развитие и внедрение инновационных процессов, соответствующих современным требованиям и потребностям времени. Особенно большое значение приобретает инновационная деятельность в общеобразовательных учреждениях в условиях развития национальной системы образования, которая характеризуется системным внедрением инноваций в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: *инновационные технологии, технологии обучения, технологии воспитания, формирования творческой личности.*

Marianna Kevpanych. Innovative technology training and education of youth.

The new political and socio-economic reality, that is now in Ukraine, integration into the European space of intense affect the current educational system. Changing value orientations acquired over the years, use of new teaching technologies that affect the modernization of the content of education, intensive development and implementation of innovative processes to meet current requirements and needs of the time. Of particular importance is the innovative activity in educational institutions in the conditions of development of the national education system, which is characterized by the introduction of the system of innovation in the modern educational process.

Keywords: *innovative technologies, technology training, technology education, formation of creative personality.*

УДК: 378.147: .001.76

Маріанна Кляп

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ ЯК ОЗНАКА ІННОВАЦІЙНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті уточнено поняття «інновація», зокрема «освіт-ня інновація», «інноваційний університет», аналізуються окремі інноваційні методи навчання у ВНЗ. Визначено характерні відмінності традиційного та інноваційного навчання, досліджено різні варіанти класифікації інноваційних методів навчання, сформульовано основні підходи до вибору інноваційних методів відповідно до дидактичної мети заняття, переваги та недоліки використання окремих методів. Підкреслено значення інноваційного навчання у процесі функціонування інноваційного університету як інструменту інтеграції в європейський освітній і науковий простір.

Ключові слова: *інновація, освітня інновація, інноваційні методи навчання у вищому навчальному закладі, інноваційний університет*

Постановка проблеми. Однією з головних ознак сучасного суспільства є його розвиток на основі інновацій. Цей процес у повній мірі реалізовується й у освітній галузі, зокрема у вищій освіті, оскільки саме ця сфера у великій мірі визначає поступальний рух економіки кожної держави. Інноваційна спрямованість системи вищої освіти, що реалізується через підвищення рівня комп'ютеризації навчальних закладів, активізацію науково-дослідної діяльності, утворення інноваційних структур у ВНЗ є одним із стратегічних пріоритетів України. Традиційна для минулого освіта як система, спрямована на пасивне отримання та відтворення знань відстає на сьогоднішній день від реальних вимог ринку праці. Вимога переходу до інноваційної освіти зумовлена викликами сьогодення, особливо в контексті інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського та світового освітнього простору. Сьогодні перед вищими навчальними закладами стоїть завдання постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту, розробка й впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, створення умов для підготовки фахівця, придатного «для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» [15].

Для забезпечення виконання цього завдання в Україні розроблена Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Національна доктрина розвитку освіти (2002р.), прийнятий у 2014 році Закон України «Про вищу освіту», підготовлені та знаходяться на громадському обговоренні проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років та проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. Всі зазначені документи передбачають докорінне реформування освітньої галузі з метою формування творчого професіонала з глибокими знаннями, міцними вміннями та навичками шляхом «навчання здобувачів вищої освіти сучасним науковим знанням з використанням новітніх навчально-інформаційних технологій» [17].

Інновації в освіті – це процес створення, впровадження та поширення в освітній діяльності нових підходів, ідей, методів та прийомів, технологій, спрямованих на оновлення, модернізацію, трансформацію навчального процесу відповідно до вимог часу. Зокрема для вищої школи визначальним має бути формування у студентів системного підходу до аналізу професійних завдань, стратегічного мислення, здатності до соціальної мобільності, прагнення до самонавчання, самовиховання та самовдосконалення впродовж усього активного трудового життя. А це можна досягнути, перш за все, за рахунок трансформації свідомості викладачів ВНЗ, переозброєння їх новими підходами до професійної діяльності в рамках «моделі студентоцентричного навчання» [17], постійна імплементація інноваційних методів у навчальний процес вищої школи як один з кроків у започаткуванні інноваційних університетів та етапу у процесі інтернаціоналізації вищої школи України.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що питання впровадження інноваційних підходів у вищій школі розглядаються у працях В. Андрущенка, І. Дичківської, В. Кременя, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Морозова, П.Сауха, Т. Туркот, Д. Чернілевського та інших. Зокрема В. Андрущенко аналізує співвідношення необхідних інновацій та традиційної складової в освіті, що потребує докорінних змін в освітній галузі [1], І. Дичківська зазначає, що інноваційне навчання ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях, високих соціально-адаптаційних можливостях особистості [7]. Сутність інновації в її концептуальному, історичному та методологічному вимірах, а також інноваційний розвиток освіти в контексті творчості розглядаються в монографії за редакцією В. Кременя [22]. На основі реалізації програми Тюнінг «Настроювання освітніх структур в Європі» в Україні, Національного освітнього глосарію: вища освіта, Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО-2011,-2013) В. Луговий чітко узгоджує понятєво-термінологічний апарат щодо інноваційних видів навчальної діяльності в контексті компетентнісного підходу [13]. Проблеми впровадження інновацій та інформаційних технологій як системи педагогічних та навчальних методів, прийомів і способів аналізуються у монографії за редакцією П. Сауха [9]. Поєднання традиційних та інноваційних методів навчання в контексті загальних засад педагогіки вищої школи розглядаються Т. Туркот [21] та Д. Чернілевським [24].

Впровадження інноваційних методів навчання як складову Концепції інноваційного університету розробляють в межах проекту, що фінансується країнами Вишеградської четвірки, група науковців Ужгородського національного університету (керівник проекту доц. Артьомов І.В.) [10]. Поряд з цим недостатньо вивченими залишаються можливості ефективного застосування інноваційних методів у ВНЗ як механізму входження вищої освіти України до європейського та світового освітнього простору.

Мета статті – дати узагальнену характеристику освітніх інновацій, визначити деякі ознаки інноваційного університету, уточнити сутність та особливості окремих інноваційних методів навчання майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інновація» хоча й використовується у науковій літературі понад сто років, але актуалізувалося в кінці XX та на початку XXI століття. Великий тлумачний словник сучасної української мови пояснює слово «інновація» як «нововведення» [4, с.498]. Вікіпедія трактує термін «інновація» як нововведення в галузі техніки, технології, організації праці або управління, засноване на використанні досягнень науки і передового досвіду, кінцевий результат інноваційної діяльності [5], тобто інновація – це втілення наукового відкриття, технічного винаходу в новій технології або новому виді виробу.

Глосарій Європейського фонду освіти пояснює, що інновації – це вперше впроваджена новизна, однак більшість інновацій пов'язана з перенесенням існуючих підходів у нові умови шляхом їх адаптації або із внесенням поступових змін до існуючих систем [3, с.295**]**.

Поняття «інновація» розглядається в психолого-педагогічній літературі неоднозначно. Відомим є визначення американського вченого К. Роджера про те, що новизна – це ідея, що є новою для конкретної особи, і немає значення, чи є ця ідея об'єктивно новою, чи ні. Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових способів для вирішення педагогічних проблем оригінальними, нестандартними підходами [18, с.105]. Під інноваційною освітою розуміють галузь, яка постійно оновлюється знаннями, технологіями, засобами навчання, організаційними та управлінськими підходами. Отже інновація освіти – цілеспрямований процес змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [21, с.183], а сама освіта перетворюється на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності [16].

Закон України «Про вищу освіту» визначає поняття дослідницького університету як вищого навчального закладу, що забезпечує проривний розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій. Критеріями дослідницького університету, відповідно до статті 30 зазначеного Закону України, є наявність розгалуженої інфра-

структури та матеріально-технічної бази, міждисциплінарність освіти і науки, потужна фундаментальна складова наукових досліджень, здатність впроваджувати і комерціалізувати наукові результати, кількість публікацій за показниками міжнародних наукометричних баз та у міжнародних реферованих виданнях, місце в національному, галузевих або міжнародних рейтингах ВНЗ [15].

Інноваційний університет як вища стадія дослідницького закладу має бути центром інноваційних процесів, де докладаються як державні, так і комерційні ресурси та реалізуються наукові проекти. Він характеризується наявністю інноваційної інфраструктури, яку утворюють центри трансферу технологій, інноваційного консалтингу, бізнес-інкубатори, малі інноваційні компанії, науковий парк. Він зберігає академічну складову, але при цьому працює за трьома взаємопов'язаними напрямами – освіта, наукові дослідження, інновації [19]. Поряд із реалізацією наукових проектів актуальним завданням інноваційного університету є якісна підготовка інноваційно орієнтованих фахівців у пріоритетних галузях техніки і технологій, поширення і застосування новітніх знань в умовах інноваційного середовища, тобто розробка і впровадження нових технологій освіти на основі компетентнісного підходу [10, с.20].

Складовою цілісного педагогічного процесу є навчальний процес, якому притаманні інноваційні ознаки. Інноваційність навчального процесу має свої особливості – спочатку формулюється філософія інновацій, а потім конкретизується в його основних елементах (цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному та оцінному). Так цільовий та змістовий компонент впливає на зміст і структуру як всієї галузі, так і окремого комплексу дисциплін. Процесуальна складова визначає структуру навчально-пізнавальної діяльності вихованця (студента або учня) та структуру професійної діяльності педагога. Технологічний елемент впливає на структуру і зміст методичної роботи, зокрема підручників та методичних посібників. Оцінна складова впливає на систему дидактичних засобів. Інноваційність конкретизується як у кожному компоненті, так і в цілісній конструкції навчального процесу [14, с.37].

До сучасних психолого-педагогічних інновацій у вітчизняній системі освіти, в тому числі вищої, належать реалізовані нововведення [8] у:

- зміст, методи, прийоми і форми навчальної діяльності та виховання особистості (методики і технології);
- зміст і форми організації управління освітньою системою, а також в організаційну структуру закладів освіти;
- засоби навчання і виховання;
- особистісні установки викладача, оскільки навчальний процес має бути діалогом особистостей викладача і студента, що суттєво покращує мотивацію студентів до навчання.

Таким чином, основний критерій інноваційності освіти – зміна цілей, тобто змісту освіти та його результатів як основних складових діяльності педагога і того, хто навчається [8]:

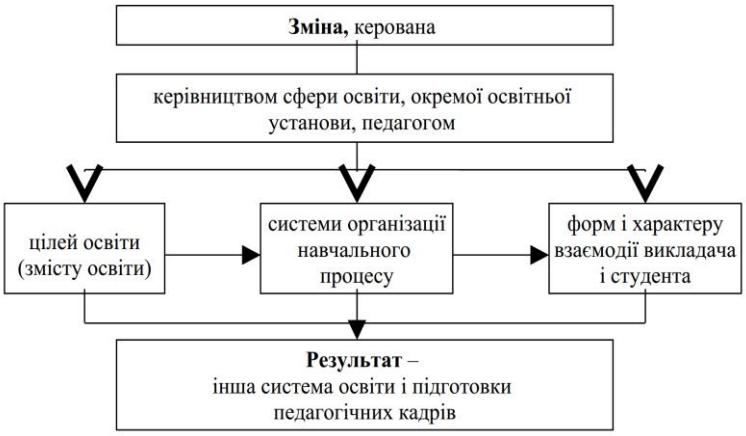


Рис. 1. Освітня інновація як процес

Чи можна вважати інновацією удосконалення традиційних підходів до навчального процесу, спрямованих на якісніше засвоєння репродуктивного знання? Подібне вдосконалення не передбачає якісних змін, тому може трактуватися як покращення, а не нововведення.

Характерною ознакою інноваційної освіти є особистісно-орієнтоване навчання, яке підпорядковане таким закономірностям [21, с.184]:

1. Навчальна дисципліна є не фрагментом змісту освіти, а подією в житті особистості, що дає цілісний життєвий досвід, в якому отримані знання є його елементом, частиною.
2. Проектування навчального процесу є предметом сумісної діяльності викладача і студента, способом їх життєдіяльності як суб'єктів освіти.
3. Навчальний процес набуває вигляду дослідження, пошуку, навчальної гри, що стають джерелом досвіду.
4. Змінюються функції міжособистісного спілкування між викладачем та студентами: педагог стає фасилітатором (особою, що забезпечує успішну групову комунікацію) навчально-пізнавальної діяльності студентів, одним із джерел інформації.
5. Розвиток «Я-концепції» суб'єктів навчальної діяльності здійснюється через усвідомлення цілісної життєдіяльності, що передбачає імітаційно-рольове відтворення життєвих ролей і ситуацій, конструювання і організацію навчального матеріалу у такий спосіб, щоб студент сам міг вибрати зміст, форму і вид навчально-пізнавальної діяльності та засоби самоконтролю.

Звідси випливає можливість провести порівняльний аналіз основних засад інноваційного та традиційного навчання [21, с.185; 6, с.357-362] (див табл.1).

Інноваційність у навчальному процесі приводить до зміни взаємовідносин викладачів та студентів. Якщо у традиційному навчанні простежується підсистема «суб'єкт» - «об'єкт», у якій студенту відводиться пасивна та залежна роль, то при інноваційному навчанні студент перетворюється у важливий освітній суб'єкт, залучений до активної, творчої співпраці з викладачем, зацікавлений у здобутті глибоких і актуальних професійних знань. Зосередженість на суб'єкт-суб'єктну, діалогічну взаємодію вимагає реалізовувати навчально-виховний процес через поєднання традиційних та інноваційних методів та форм навчання.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз характеристик методів навчання у вищих навчальних закладах

Критерій характеристики	**Особливості навчання**	
	традиційне	**інноваційне**
Місце і роль викладача	Суб'єкт, що визначає всі аспекти процесу навчання – провідна особа	Суб'єкт, який ініціює та організовує процес навчан -ня, стимулює перетворення студента в активного учасника цього процесу
Місце і роль студента	Сприйняття, засвоєння і відтворення інформації, наданої викладачем – пасивна роль	Активне засвоєння і генерування знань, отриманих з різноманітних джерел
Тип подання інформації	Визначена і керована викладачем інформація, знання подаються у готовому вигляді	Багатоканальна система, що генерує інформацію між викладачем та студентами та забезпечує інформаційну взаємодію між ними
Управління навчальним процесом	Авторитарне або тоталітарне	демократичне
Рівень творчості у роботі	Творчість можлива тільки в роботі викладача	Творчість викладача проявляється в різних формах, діяльність студента має творчий характер
Форма навчальної діяльності	Переважно лекції	Діалогові, інтерактивні, проектні та інші форми

Розв'язання навчальних проблем	Констатуються окремі проблеми, описуються шляхи їх вирішення	Навчання відбувається через спільний пошук вирішення проблеми, застосовується частково-пошуковий або дослідницький методи, формуються вміння та навички розв'язання проблем
Контроль за навчальним процесом	Жорсткий, формальний, не індивідуалізовані форми контролю	Індивідуалізовані форми контролю, формування навичок самоконтролю та рефлексії
Результат навчання	Сукупність знань, використання знань для отримання оцінок	Сукупність знань, практичних вмінь та навичок, готовність до їх творчого використання в практичній діяльності

Отже, інновації у змісті освіти мають доповнюватися і реалізовуватися через оволодіння інноваційними методами і формами навчання (діалоговими, діагностичними, активними, інтерактивними, дистанційними, комп'ютерними, мультимедійними, телекомунікаційними, тренінговими, проектними), а також шляхом запровадження альтернативних навчально-виховних технологій, таких як алгоритмізована, індивідуалізована, диференційована, модульна, колективна (у малих групах) тощо [18, с.107].

В освітній теорії та практиці існує певна поняттєво-термінологічна складність щодо розрізнення форм, методів, технологій навчання тощо. У статті 50 Закону України «Про вищу освіту» форми організації навчального процесу визначають як навчальні заняття, самостійну роботу, практичну підготовку та контрольні заходи, а основними видами навчальних занять у вищих навчальних закладах вважають лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття та консультації [15]. В. Луговий також розмежовує поняття «види навчальних занять» і «методи/технології викладання», розуміючи під першим терміном специфіку організації освітньої діяльності, а під другим – шляхи і способи опрацювання освітньої (педагогічної) інформації з метою навчання [13, с.18]. Вчений пропонує для використання дві категорії освітньої діяльності: *методи (прийоми, способи) викладання*, під якими розуміє види навчальних занять і частково (самостійна робота, практична підготовка) форми організації навчального процесу, та *види навчальної діяльності* – навчальні завдання, розроблені викладачем для виконання студентом [13, с.19].

У науково-методичній літературі є різні підходи до класифікації інноваційних методів навчання.

В. Морозов поділяє їх на проектні, лабораторні та інтегровані [14, с.37]. Під проектними методами (метод проектів) вчений розуміє таку організацію навчання, за якою ті, що навчаються, набувають умінь і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань – проектів. Лабораторна система (дослідна), на його думку, ґрунтується на принципах індивідуалізації навчання, самостійної дослідної роботи в кабінетах-лабораторіях. Інтегровані (комплексні) методи – це здійснення навчання за певними темами-комплексами, що містять матеріали суміжних предметів. Всі ці методи навчання застосовуються у співробітництві, взаєморозумінні, єдності інтересів і прагнень учасників навчального процесу.

Д. В. Чернілевський та І. М. Луцький під інноваційними технологіями розуміють технології активного, модульного та проблемного навчання, а також дидактичні ігри [24, с. 287-318]. Вчені відмічають, що найбільш перспективними є особистісно діяльнісні педагогічні технології, взаємопов'язані з модульним навчанням.

С. В. Гончаров відносить до інтерактивних технологій навчання кооперативне, колективно-групове, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань, кожна з яких реалізовується через окремі методи і прийоми [6].

Т. І. Туркот аналізує кредитно-модульну і модульно-рейтингову технології як інноваційні, а групову роботу студентів, групові тренінги, «мозкову атаку», дидактичні ігри, кейс-метод, мікровикладання, метод «Ток-шоу», «Коло ідей», «Акваріум» вважає інноваційними методами [21, с.274-339].

Н. В. Артикуца розглядає як інноваційні для юридичної освіти методи конкретних ситуацій, рольову гру, проблемно-пошуковий, «мозковий штурм», індивідуальні та групові

тренінги, метод інтерв'ю та інші [2], а А. В. Кочубей вважає інтерактивними методами підготовки майбутніх інженерів імітаційні, мотиваційні, пізнавальні та регулятивні, які ґрунтуються на діалогічній взаємодії та «заставляють трудитися інтелект і душу» [12].

Проаналізуємо характерні ознаки деяких методів навчання, які в сучасній науковій та навчально-методичній літературі вважаються інноваційними.

Активні або інтерактивні методи навчання виокремлено на основі зміни ролі викладача (замість ролі інформатора роль менеджера) та ролі студента (інформація не мета, а засіб для засвоєння вмінь і навичок професійної діяльності). Інтерактивне навчання («inter» - взаємний, «act» - діяти) – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [21, с.284]. Характерною ознакою інтерактивного навчання є постійна, активна взаємодія усіх учасників навчального процесу. Аналізуючи свої дії та дії своїх партнерів кожен може змінювати модель своєї поведінки, більш усвідомлено засвоювати необхідні знання та вміння, відчувати себе в умовах, максимально наближений до майбутньої професійної діяльності. Найпоширенішими серед таких методів є метод проектів, групові обговорення, «мозковий штурм», ділові та рольові ігри, баскет-метод (метод навчання на основі імітації ситуації), тренінг-навчання, практичний експеримент тощо [23, с.33; 20; 21].

Суть інтерактивних методів можна виразити словами китайського філософа Конфуція, висловлені понад 2,5 тис. років тому:

Те, що я чую, я забуваю,
Те, що я бачу, я пам'ятаю,
Те, що я роблю, я розумію.

Дослідження американських та європейських науковців підтверджують, що інтерактивні методи навчання сприяють збільшенню частки засвоєння навчального матеріалу, бо впливають не лише на свідомість студента, а й на його почуття і волю, а саме: лекція – 5% засвоєння, читання навчальних текстів – 10%, відео/аудіо матеріали – 20%, демонстрація – 30%, робота в дискусійних групах – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших і застосування отриманих знань – 90% засвоєння [21, с.287].

На підставі систематизації методів викладання за проектом Тюнінг В. Луговий визначає, що основним методом викладання має бути не лекція, як вважається у вітчизняній вищій школі, а індивідуальна, дослідницька, проектна робота, яка доповнюється самостійною (контрольованою), груповою дослідницькою роботою, семінаром та практикою [13, с.24].

Щоб спростити застосування окремих інтерактивних методів викладачеві необхідно враховувати такі моменти:

- інтерактивна взаємодія потребує зміни в організації роботи, значної кількості часу для підготовки, тому доцільно починати із включення деяких елементів зазначених методів (робота в парах, «мозковий штурм» тощо);
- необхідно провести із студентами організаційні збори, визначити «правила роботи в аудиторії», налаштувати їх на серйозну підготовку до занять;
- використання інтерактивних методів не самоціль або самореклама, це засіб створення в академічній групі атмосфери співробітництва та взаєморозуміння [21, с.288].

Активні (інтерактивні) методи поділяються на імітаційні та неімітаційні [24, с.289-291].

Неімітаційні методи не передбачають створення моделі процесу або діяльності, а активізація досягається за рахунок добору проблемного змісту навчання, що забезпечує діалогічність взаємодії. До неімітаційних методів у науковій літературі відносять проблемну лекцію, семінар-дискусію з «мозковою атакою», виїзне практичне заняття, курсову та дипломну роботу, стажування без виконання посадових обов'язків. Зазначені методи дають можливість не тільки надавати студенту певну інформацію, але й сприяти розвитку окремих професійних вмінь та навичок.

Імітаційні методи поділяються на ігрові та неігрові, які передбачають роботу з моделлю ситуації у процесі імітації.

Метод аналізу конкретних ситуацій як неігровий метод полягає у вивченні, аналізі і прийнятті рішень у ситуації, що виникла, або може виникнути за певних обставин у конкретній організації. Цей метод стимулює аналітичне мислення студентів, формує системний підхід до вирішення проблеми, дозволяє виділити варіанти гіпотез розв'язання проблеми, допомагає налагодити ділові та особисті контакти, усувати конфлікти.

До ігрових імітаційних методів відносять стажування з виконанням посадових обов'язків, імітаційний тренінг, ділові та рольові ігри. Ці методи забезпечують максимально можливе наближення навчального процесу до виробничих умов. Активні методи навчання (дискусії, дидактичні ігри, моделювання виробничих ситуацій тощо) є своєрідним полігоном, на якому студенти відпрацьовують професійні вміння та навички.

Суть деяких інтерактивних технологій та відповідних їм методів можна представити у вигляді таблиці 2 [6, с.361-362]:

Таблиця 2

Деякі інтерактивні технології навчання

Інтерактивні технології	**Технологічні методи і прийоми**	**Суть застосування**
Кооперативне навчання	Робота в парах	Для засвоєння, закріплення та перевірки знань
	Ротаційні трійки	Трійки утворюють коло. Кожна трійка отримує своє запитання для відповіді за чергою
	«Карусель»	Розміщення у два кола. Ефективний для обговорення дискусійних питань
	Робота в малих групах	Оптимально для проблем, що потребують колективного розуму – 5 студентів: спікер – секретар – посередник – доповідач – слухач.
Колективно-групове навчання	«Мікрофон»	Швидкі відповіді на запитання по черзі з предметом, який виконує функції мікрофона
	Незакінчене речення	Для порівняння власних ідей з іншими: «Це дозволяє зробити висновок, що …» «Це рішення було прийнято тому, що …»
	Мозковий штурм	Для розробки альтернативних рішень щодо вирішення конкретної проблеми з вільним висловленням власної думки
	Кейс-метод (аналіз ситуацій)	Індивідуально, в парах, групах або колі
Ситуативного моделювання	Симуляційні (імітаційні ігри)	Відтворення певних подій, імітація явища, ситуації, проблеми у вигляді рольових ігор
	Спрощене судове слухання, педагогічний консиліум, батьківські збори	Розігрування судового процесу з конкретної справи, обговорення конкретної педагогічної проблеми.
	Громадські слухання	Моделювання суспільної думки за допомогою симуляційної гри
Опрацювання дискусійних питань	Метод ПРЕС (від англ. Position – Reason – Explanation or Example – Summery), позиція – обґрунтування – приклад - висновок	Для навчання умінь дискутувати: «Я вважаю, що…» «Наприклад, …» «Таким чином, …»
	Займи позицію	Використання протилежних думок «так» або «ні»
	Зміни позицію	Уміння стати на точку зору іншої людини, використовуючи аргументи і мотиви
	Дискусія	Публічне обговорення спільного питання
	Дебати	Спроба переконати опонентів змінити свою позицію

Кожен із інноваційних методів навчання має свої переваги та недоліки. Наприклад, метод кейсів передбачає прийняття студентами конкретного рішення у запропонованій ситуації. Для ефективного використання цього методу інформація, що становить кейс («case» - випадок, ситуація), має відображати проблему з майбутньої професійної діяльності, що може бути розв'язана декількома варіантами. Кожна група студентів у результаті обговорення пропонує свій варіант розв'язання проблеми, обґрунтовуючи його з опорою на отримані знання з дисципліни. Викладач, готуючись до такого заняття, систематизує матеріал курсу, доповнює його міжпредметними зв'язками, спрямовує студентів на професійний, а не побутовий підхід до аналізу ситуації (табл.3) [21, с.330].

Таблиця 3

Переваги і недоліки методу кейсів

Переваги	Недоліки
1.Можливість виявляти, аналізувати та прораховувати кожний крок значною мірою доповнює теоретичні аспекти розгляду проблеми.	1.У аналогічній реальній ситуації молодий фахівець без підтримки групи навряд чи зможе швидко пригадати отриманий досвід. Це може привести до розчарування у подальшому.
2.Створюється унікальна можливість вивчити складні професійні питання в емоційно сприятливій атмосфері навчального процесу.	2.Часові обмеження можуть не дати можливості групі виробити об'єктивні та ефективні шляхи вирішення проблеми. Це може привести до незадоволення методом.
3.Комунікативна природа методу надає можливості при наявності відповідних знань здійснити швидку, але ґрунтовну оцінку обговорюваних питань та пропонованих рішень.	3.Низька активність студентів приводить до зниження ефективності методу. Студенти можуть відчувати дискомфорт, якщо не відчувають підтримки викладача або однокурсників.

На вибір методів, форм та засобів навчання впливають особливості навчальної дисципліни, характер навчального матеріалу, обсяг часу, що відводиться на вивчення матеріалу, рівень загальної підготовленості групи, особливості навчально-матеріальної бази ВНЗ та багато інших. Значною мірою вибір методу визначається кількістю студентів, оскільки більшість методів найбільш ефективна при невеликій кількості учасників-студентів. Але перш за все вибір методу визначається дидактичними цілями заняття, видом інформації, який опановується, тобто має бути адекватним властивостям навчальної інформації та освітнім цілям [13, с.35], що може бути представлено таблицею 4:

Таблиця 4

Дидактичні цілі та відповідні їм методи навчання

Дидактичні цілі	Методи навчання
Узагальнення раніше вивченого матеріалу	Групова дискусія, «мозковий штурм»
Продуктивний виклад великого за обсягом матеріалу	«мозковий штурм», ділова гра
Розвиток вмінь та навичок самонавчання	Ділова або рольова гра, аналіз практичних ситуацій
Підвищення мотивації навчання	Ділова або рольова гра
Закріплення та систематизація вивченого матеріалу	тренінг

Застосування знань, умінь та навичок	Баскет-метод (метод навчання на основі імітації ситуації)
Опора на досвід студентів під час викладу нового матеріалу	Групова дискусія
Моделювання майбутньої професійної діяльності	Ділова або рольова гра, аналіз практичної ситуації
Освоєння та закріплення навичок особистісного спілкування	Ділова або рольова гра
Ефективне створення творчого проекту	Метод проектів
Розвиток навичок роботи в групі	Метод проектів
Набуття вмінь діяти в стресовій ситуації	Баскет-метод
Розвиток навичок прийняття рішень	Аналіз практичних ситуацій, баскет-метод
Розвиток навичок активного слухання	Групова дискусія

Ефективність застосування інноваційних методів навчання у вищих навчальних закладах треба оцінювати не тільки спираючись на кількісні показники навчальних досягнень студентів, а враховуючи зміни у свідомості як студентів, так і викладачів.

У студентів формується готовність до постійного оволодіння новими знаннями, мобілізуються їх задатки, здібності та обдарованість, утверджуються навики брати на себе відповідальність, відстоювати свою позицію, співпрацювати, розвивається новий тип мотиваційної сфери, де самоактуалізація впливає на загальну креативність студента, сприяє створенню нової позиції особистості [11].

Для реалізації завдань інноваційної освіти і навчання викладачу необхідно зацікавити кожного студента в роботі групи за допомоги чіткої мотивації, стимулювати студентів до вільного та коректного висловлення без страху за помилкову відповідь, проявляти високий професіоналізм у роботі. Інноваційну діяльність викладача можна трактувати як творчий процес і творчий результат, як особистісну категорію, де основою є рефлексія – осмислення особистістю власної пошуково-творчої діяльності, креативно-перетворювальної діяльності і співтворчості [24, с.333]. Ефективність фахової діяльності викладача ВНЗ визначається його активною взаємодією зі студентами, реалізацією ним доцільних психолого-педагогічних впливів, що сприяють якісному оволодінню студентами сучасними фаховими знаннями, вміннями та навиками, а також формуванню в них особистісних якостей і властивостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, суспільного та громадського життя. З метою підвищення ефективності фахової діяльності викладача ВНЗ необхідно удосконалювати кожен з компонентів цієї ефективності (управління викладачем навчально-виховним процесом, сукупність педагогічних умінь і якостей, взаємовідносини зі студентами, фахове спрямування, мотивацію до реалізації завдань навчально-виховного процесу, фахову надійність) [20, с.88].

На нашу думку, підвищенню якості та інтенсивності освітнього процесу у вищій школі сприятиме органічне поєднання інноваційних методик із класичними, традиційними, продумане і гармонійне поєднання різних методів щодо кожної дисципліни та кожного заняття в залежності від їх мети та специфіки. Високопродуктивним та перспективним є також синтез аудиторної та позааудиторної роботи, що допомагає утворити сплав професійних умінь та навиків з активною громадською позицією майбутнього фахівця. Для реалізації таких підходів, а також для активного впровадження інноваційних методів навчання викладачу треба не тільки удосконалювати навчально-методичні комплекси з окремих дисциплін, але й опановувати нові засоби навчання. З цією метою у навчальному закладів доцільно створити спеціальну науково-методичну структуру для організації та координації зазначеної роботи, обладнати відповідні аудиторії технічними засобами, що дасть можливість реалізовувати інноваційні методи навчання у педагогічному процесі.

Вирішальну роль в оволодінні інноваційними технологіями та методами викладачами вітчизняних вишів може відіграти їх стажування у провідних вищих навчальних закладах за кордоном, а також участь у процесі академічної мобільності. Необхідна зміна застарілих стереотипів щодо викладацької діяльності, що має бути стимулом не тільки до ґрунтовного вивчення іноземної мови, а й до використання індивідуальних, дослідницьких, проектних, практичних методів педагогічної взаємодії. Такі підходи оптимально можуть бути реалізованими в рамках педагогічної діяльності або стажування за міжнародними програмами, які є складовими процесу інтернаціоналізації вищої освіти України.

З метою отримання статусу дослідницького університету інноваційного типу класичний вищий навчальний заклад повинен формувати власну відповідну стратегію, обираючи інноваційні моделі розвитку, трансформуючи свою діяльність через комерціоналізацію знань, проводячи проблемно орієнтовані міждисциплінарні наукові дослідження та готуючи висококваліфікованих фахівців нового покоління на основі новітніх соціально-економічних тенденцій, і тим самим підвищуючи конкурентоспроможність свого закладу. Творча імплементація інноваційних методів у навчальний процес є складовою частиною зазначеної трансформації [10, с.44].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Головний вектор розвитку сучасної вищої освіти України визначається загальним спрямуванням на процес входження вітчизняної вищої школи до європейського та світового освітнього простору.

На підставі аналізу наукових досліджень та методичної літератури щодо впровадження інноваційних методів навчання у вищій школі показано, що:

- пріоритетом національної концепції реформування і модернізації вищої освіти є створення інноваційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах через сприяння прогресивним нововведенням, в тому числі імплементації інноваційних методів навчання як складової частини формування університету інноваційного (підприємницького) типу;
- саме застосування широкого діапазону новітніх методів навчання стане однією з ознак інноваційних університетів і започаткує процес інтернаціоналізації вищої школи України;
- у сучасній педагогіці має місце багатоваріантність інноваційних методів навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань студентами, розвиток їх інтелектуальної діяльності, формування вмінь та навичок критичного осмислення професійної проблеми, здатності самостійно опрацьовувати інформацію, набуття якостей, що стануть у нагоді в майбутньому професійному житті;
- кожний вищий навчальний заклад створює свою базу найбільш часто використовуваних інноваційних методів із врахуванням специфіки викладацького складу, контингенту студентів, особливостей спеціальностей, фахівців з яких готує конкретний виш, матеріально-технічного забезпечення та ін.

Сукупність цих методів утворює методичну скарбницю національної вищої школи, яка свідчить про серйозну і клопітку роботу щодо утвердження європейських якостей у вищій освіті України.

Успішне запровадження інноваційних методів навчання вимагає системної роботи, для якої необхідно :

- переглянути зміст і спрямованість підготовки та підвищення кваліфікації (стажування) педагогів з метою формування їх професійної готовності до роботи в умовах інноваційного навчання;
- сприяти участі викладачів у процесі академічної мобільності, зокрема у міжнародних програмах обміну та стажування;
- запровадити систему матеріального стимулювання педагогів, які активно і ефективно впроваджують інноваційні методи у навчальний процес.

Актуальним напрямком подальшого висвітлення порушеної теми є дослідження проблеми навчання фахівців на основі досліджень в контексті компетентісного підходу, а також вивчення найбільш ефективних інноваційних методів, що можна використати для підготовки фахівців гуманітарної або природничої сфери, зокрема з окремих спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Європейський педагогічний досвід та національний досвід: гармонізація пріоритетів /В.Андрущенко // Вища освіта України. – 2014. – №3. – С.5–11.
2. Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. / Н.В. Артикуца. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ekmair.ukma. kiev.ua/bitstream/123456789/2424/1/Artikutsa_Inov.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Ващук Ф. Г. Перехід до інноваційних технологій у вищій освіті – вимога часу / Ф. Г. Ващук // Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія / За заг.ред. Ф. Г. Ващука. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – 560с. – (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип.16). – С.290–305.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад.; голов.ред. В. Т. Бусел – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736с.
5. Вікіпедія. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org. /wiki/Інновації.>. – Загол. з екр. – Мова укр.
6. Гончаров С. М. Методи, форми та інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. /С. М. Гончаров // Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія / За заг.ред. Ф. Г. Ващука. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – 560с. – (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип.16), С.353–362.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
8. Дубягін О. Б. Інноваційні технології та методи навчання як фактор удосконалення навчального процесу./О. Б. Дубягін. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.geci.cn.ua/uk/home/item/download/446_a6 57598348b2a6e8c60b5c4f62a104f0.html>. – Загол. з екр. – Мова укр.
9. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444с.
10. Інноваційна діяльність університетів України: аналітичний огляд. /За загальною редакцією І. В. Артьомова – Ужгород: ПП «АУТОДОР-ШАРК», 2015. – 162 с.
11. Козак Л. В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі./Л. В. Козак. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://elibrary kubg.edu.ua/4280/1/ Kozak_LV _Doslidjennya_innov_mod_2014.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
12. Кочубей А. В. Інноваційні методики викладання гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах./ А. В. Кочубей. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ozfm_2013_7_27.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
13. Луговий В. І. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.; за ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового]. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – 260с. – розд.1, [підрозд.1.1]. – С.5–34.
14. Морозов В. Філософія впровадження інновацій у педагогічний процес./ В. Морозов// Вища освіта України. – 2014. – № 2. – с. 36–39.
15. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року №1556 – VII //Відомості Верховної Ради України, від 19.09.2014р. /№37-38/ стр.2716, ст.2004. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/1556-18>. – Загол. з екр. – Мова укр.

16. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. [Електронний ресурс] – Режим доступу: < http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033 /1414672797/ >. – Загол. з екр. – Мова укр.
17. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/ 1312/1390288033/1415795124/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
18. Силадій І. Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій / І. Силадій // Вища освіта України. – 2011. – № 4. – с. 105–112.
19. Смоланка В. І. Стратегічна мета УжНУ – створення інноваційного університету європейського рівня./ В. І. Смоланка // Закарпатська правда. – №7. (13 березня 2015 року). – № 8 (15786). – С.6.
20. Терлецька Ю. Ефективність фахової діяльності викладачів вищих навчальних закладів: педагогічно-психологічний аспект. / Ю. Терлецька // Вища школа. – 2014. – № 1. – С.81–89.
21. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К: Кондор, 2011. – 628с.
22. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / [Ред.кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролеєв]; за ред. В. Г. Кременя; – К.: Пед. думка. – 2008. – 470с.
23. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. / А. А. Харківська // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових статей за матеріалами XXVII Міжнародної науково-практичної конференції, Ужгород – Будапешт, 26–29 листопада 2013 року (ред.кол. В. І. Смоланка (голова), І. В. Артьомов та ін. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. – Вип. 8(27). – 376с. – С.31–35.
24. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: Підручник./ Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О. В. Пшеничнюк. За ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408с.

Марианна Кляп. Имплементация инновационных методов в учебный процесс ВУЗа как черта инновационного университета.

В статье уточняется термин «инновация», в часности «инновация в образовании», «инновационный университет», анализируются некоторые инновационны методы обучения в ВУЗе. Определены характерне отличия традиционного и инновационного обучения, исследованы различные варианты классификации инновационных методов обучения, сформулированы основне подходы к выбору инновационных методов в соответствии с дидактической целью занятия, преимущества и недостатки в использовании отдельных методов. Подчеркивается значення инновационного обученияв в процессе функционирования инновационного университета как инструмента интеграции в европейськое образовательное и научное пространство.

Ключевые слова: *инновация, инновация в образовании, инновационные методы обученияв в высшем учебном заведении, инновационный университет.*

Marianna Klyap. Implementation of innovative methods in the educational process of universities as a sign of an innovative university.

The article clarifies the concept of «innovation», including «educational innovation» «innovative university», examines some innovative teaching methods in universities. Also defined differences between traditional and innovative teaching, discovered different variants of the classification of innovative teaching methods, formulated basic approaches to the selection of innovative didactic purpose in accordance with the classes, the advantages and disadvantages of the use of certain methods. Highlighted importance of innovation in learning process of entering higher school of Ukraine into the European educational space.

Keywords: *innovation, educational innovation, innovative teaching methods in higher education, innovative university.*

УДК378

Микола Козяр,
Володимир Стрілець,
Олег Стрілець

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСТНОГО ПІДХОДУ, ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ТА САПР

Стаття присвячена проблемі проектування змісту професійної підготовки студентів напряму «Механічна інженерія» в умовах компетентністного підходу, інноваційних технологій навчання та САПР. Проаналізовано зміст професійної підготовки майбутніх фахівців напряму «Механічна інженерія» та визначені можливі напрями його удосконалення в умовах компетентністного підходу, інноваційних технологій навчання та САПР.

Ключові слова: *зміст підготовки, компетентністність, інноваційні технологій навчання, САПР, технологія «електронних макетів виробів», діяльність, технічний фахівець.*

Постановка проблеми. Демократизація суспільства, структурні перетворення в економіці й освіті, зародження нових соціальних відносин змінили уявлення про людину та систему цінностей.

Сучасні темпи науково-технічного прогресу, розвитку приватного бізнесу, динамічного розвитку підприємств машинобудівного профілю, зростання конкуренції на ринку праці та вимог до рівня кваліфікованих майбутніх фахівців і, як наслідок, – досягнення конкурентоспроможності продукції як умови підприємства призвели до акцентування уваги роботодавців на високій якості професійної підготовки майбутніх фахівців із вищою технічною освітою. Для цього майбутнім фахівцям галузі знань «Механічна інженерія» необхідно мати високий рівень загальнотехнічних і спеціальних знань. Щоб знання технічного фахівця були мобільними, він повинен уміти обробляти накопичені знання і зберігати їх в оптимальному варіанті. Це може бути досягнуто за рахунок посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми і методи навчання.

Однак на теперішньому етапі оновлення системи вищої технічної освіти рівень професіоналізму, конкурентоспроможності майбутніх фахівців технічного профілю на ринку праці, їх готовність до професійного саморозвитку і самовдосконалення не відповідають вимогам сучасного виробництва.

У зв'язку з цим система підготовки майбутніх фахівців технічного профілю потребує перегляду змісту для оптимізації освітнього процесу та глибшої інтеграції її компонентів із залученням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та САПР.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання підготовки майбутніх фахівців технічної галузі у вищих навчальних закладах України, Росії та Білорусії висвітлено в працях Х. Кадирова, М. Козяра, С. Кравця, М. Лазарєва, А. Литвина, В. Нілової, В. Павлища, А. Полкової, М. Пучкова, Г. Райковської, В. Рукавішнікова, Г. Стайнова, А. Суслова, М. Фоміна, В. Хомюка, І. Цвелаєвої, Л. Шабеката ін. У цих роботах наведено зміст, структуру, особливості підготовки майбутніх фахівців, проте залишається актуальною проблема удосконалення графічної, проектної, конструкторської та технологічної підготовки фахівців даного напряму в умовах компетентністного підходу, інноваційних технологій навчання та САПР.

Мета статті полягає в аналізі змісту професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю та визначенні можливих напрямів його вдосконалення в умовах компетентістного підходу, інноваційних технологій навчання та САПР.

Виклад основного матеріалу. У центрі системи освіти – особистість, її прагнення до розуміння цілісної картини світу, культури як досвіду попередніх поколінь. Інноваційна політика й зміни у сфері освіти характеризує зміну ставлення держави до системи освіти в цілому.

Розвиток особистості професіонала багато в чому обумовлений наявністю професійних здібностей, що не мають безпосереднього зв'язку з професійними знаннями, вміннями, навичками, але які є одночасно умовою і результатом професійної діяльності, становлення професійного типу особистості.

У стінах ВНЗ можна впливати на професійні здібності як на індивідуально-психологічні властивості, що відповідають вимогам майбутньої професійної діяльності і є передумовою його успішного виконання. У технічному ВНЗ першочерговим завданням є виявлення технічних здібностей, що забезпечують успішність виконання інженерних видів діяльності (графічної, проектно-конструкторської, технологічної тощо).

У ході реалізації технічних здібностей відбувається їх саморозвиток і формування важливого компонента операційної сфери – інженерного типу мислення, що використовує розумові операції, як засоби здійснення професійної діяльності. Технічні здібності є необхідною передумовою розвитку інженерного технічного мислення, що відноситься до тих професійно важливих якостей, особливості яких слід враховувати під час побудови навчальних курсів (нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка, теоретична механіка, теорія машин та механізмів, деталі машин тощо).

Формування інженерного мислення має бути головним продуктом навчальної діяльності в технічному ВНЗ. Для цієї мети можна використовувати елементи різних педагогічних систем і напрямів, по мірі можливості та особливостей студентського контингенту, включаючи програмування, проблемні та розвиваючі типи навчання, а також різні педагогічні технології. На етапі опрацювання нового матеріалу, набуття відповідних умінь і навичок практичної роботи доцільно застосовувати ігрові методи.

Розглянемо основні підходи до проектування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах компетентістного підходу, інноваційних технологій навчання та САПР.

Питання щодо професійної підготовки (графічної, проектної, конструкторської та технологічної) майбутніх фахівців технічного спрямуванняу ВНЗ розкрито в працях Є. Атлягузової [1], Н. Бугакової [2], Н. Гайоронської [3], О. Єлісєєвої [4], В. Єльцової [5], Д. Костянова [6], Г. Костишина [7], А. Кострюкова [8], Е. Малькової [9], Т. Мінєєвої [10], Є.Третьякової [11], М.Фоміної [12], Н.Чурляєвої [13], С. Янюка [14] та ін.

О.Малькова наголошує, що становлення і розвиток інженерної діяльності відбувалося поетапно. Перший етап – розвиток первинного типу інженерної діяльності, метою якої було вирішення приватних технічних завдань, пов'язаних із ремісничою практикою, де спостерігається слабо виражена орієнтація на наукові знання.

Інженери не мали спеціальної освіти, оскільки в основному це були вихідці з ремісників. Другий етап – розвиток наступного типу інженерної діяльності. Метою цього етапу була побудова технічних комплексів машин. Широко використовували природничі науки, купували технічні знання, з'явилися перші технічні школи для підготовки інженерів, але інженерна діяльність ще не диференційована за галузями; зароджується мануфактурне і капіталістичне виробництво, робочі машини. Третій етап – розвиток сучасного типу інженерної діяльності – створення складних людино-машинних систем. Метою цього етапу є сучасне виробництво, побудоване на наукомістких технологіях, орієнтованих на запити споживачів. Підготовка інженерів характеризується глибокою диференціацією за різними галузям і функціям. Утворюються нові види інженерної діяльності: винахідницької, конструкторської, проектувальної і т.д. З'явилися складні автоматизовані виробничі комплекси. Відбувається якісний стрибок у розвитку соціальної функції науки як безпосередньої продуктивної сили, яка характеризує формування сучасного інженера в епоху науково-технічної революції. З'являються нові виробничі підприємства, постійно оновлюються технології і техніка [9]. Дослідниця стверджує, що підготовка інженерів повинна характеризуватися високим ступе-

нем наукового, технічного і виробничого знання; вмінням застосовувати знання в професійній діяльності; опановувати методами пізнання, самовдосконалення, що дозволяють вільно орієнтуватися в інформаційному просторі. Інженер повинен бути орієнтований на постійне вдосконалення, йому необхідно організовувати індивідуальну і групову працю, аналізувати, керувати виробництвом зі знанням справи, а також технологічними процесами.

У своїх дослідженнях Д. Костянов стверджує, що базові алгоритмічні, модельні і проектно-технологічні знання та вміння, отримані під час вивчення дисциплін інформаційного напряму, не мають ефективного застосування в інших дисциплінах, у тому числі в курсі «Основи технології машинобудування» (ОТМ), що не дозволяє випускнику на високому рівні сформувати інформаційно-технологічну компетентність, необхідну майбутньому інженеру для роботи на сучасному високотехнологічному підприємстві; відсутність навчально-інформаційного середовища не дозволяє студентам у процесі навчання курсу «ОТМ» взаємопов’язано використовувати результати алгоритмічних розрахунків, дослідницьких моделей, технологічних проектів у курсових і дипломних роботах; більшість студентів не бачать взаємозв'язку навчального матеріалу курсу «ОТМ» з фундаментальними і спеціальними дисциплінами навчального плану спеціальності; практично не розроблені навчально-методичні комплекси з «ОТМ» у навчальному середовищі з професійно-спрямованим змістом, що забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків через інформаційні складові. Таким чином, існує суперечність між завданням підвищення рівня підготовки майбутніх інженерів і відсутністю методичної системи навчання курсом «ОТМ» в навчально-освітньому середовищі, яке характеризувалося б інформатизацією, фундаментальністю і професійною спрямованістю, що дозволяє сформувати інформаційно-технологічну компетентність і, тим самим, підвищити рівень підготовки студентів конструкторсько-технологічних спеціальностей ВНЗ [6].

У традиційній методиці передбачено, що студент «будує» форму на картинній площині, прагнучи до того, щоб її зображення було цільним, стійким, щоб усі формотворчі частини були взаємопов'язані. Природно, у всі ці поняття можна вкласти різні поняття. Залежно від особливостей сприйняття конкретного студента кінцевий результат навчання буде різним і не завжди виявиться передбачуваним і оптимальним. А.Полкова рекомендує використовувати фреймове представлення знань у геометро-графічній підготовці, що дасть можливість підвищити якість і швидкість навчання. Істотна інтенсифікація навчального процесу здійснюється шляхом структурування навчальної інформації у вигляді таблиць, схем, графів, фреймових опор. У цьому полягає основний сенс фреймового представлення знань у вивченні будь-якої дисципліни. При цьому фреймове уявлення знань розглядають як розвиток теорії поетапного формування розумових дій, як інструкцію для вироблення алгоритмічного припису [15].

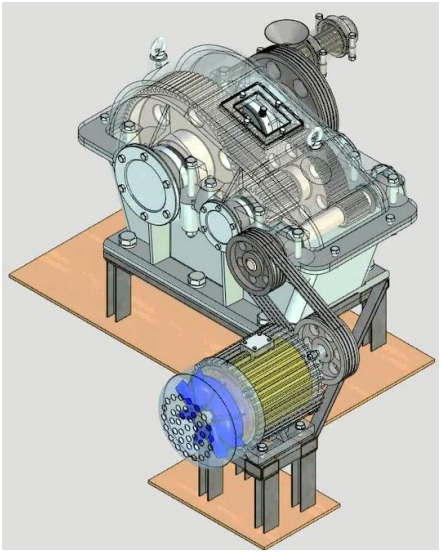
Аналіз комплексу сучасних ринкових вимог до професійної компетентності необхідно розбити на три напрями. За цими напрямами ринком виділяють такі якості: *професійні якості фахівця*, до яких відносять технічні та функціональні знання, ставлення до роботи, ініціативність, надійність, уміння співпрацювати, організаторські здібності, вміння керувати; *особистісні якості*: інтелігентність, гнучкість, енергійність, наполегливість, самовладання, індивідуальність, активність, врівноваженість, незалежність, врівноваженість, обов'язковість, пристосованість, владність, почуття гумору, пунктуальність; *здібності в галузі управління*: здатність розуміти, рівень загальних знань, здатність до сприйняття нових ідей, здатність до швидких рішень, готовність вислухати іншу думку, готовність передавати інформацію, зовнішній вигляд, вміння розмовляти з працівниками, технічні здібності, здатність виконувати роботу, якою керуєш [13, с. 14].

Розглядаючи значення технічної підготовки майбутнього фахівця, треба відзначити, що, в першу чергу, вона потрібна для вирішення педагогічних завдань, таких, як відбір і систематизація матеріалу навчальних дисциплін. Проте в сучасних навчальних планах технічних напрямів підготовки, інженерна підготовка копіює підготовку фахівця за спорідненим напрямом підготовки, наприклад, «Машинобудування» та «Автомобільний транспорт», і

спрямована на формування інженерного мислення, на підготовку до майбутньої інженерної діяльності (графічної, проектно-конструкторської, технологічної, дослідницької та організаторської).

При цьому не враховано реалії сьогодення, що сучасні САПР поєднують графічну, проектно-конструкторську, технологічну, дослідницьку та організаторську підготовку виробу в один цикл за допомогою технології «електронних макетів виробів». Модель виробу є точним електронним 3D макетом виробу, за допомогою якого можна перевіряти конструкцію в дії паралельно з веденням проектних робіт. За рахунок цього зменшується необхідність у виготовленні фізичних пробних зразків. Застосування електронних макетів для конструювання і проектування, візуалізація і тестування виробу дозволяє ефективніше обмінюватися проектною інформацією, зменшувати кількість помилок, швидко виводити інноваційний виріб на ринок.

За рахунок цього зменшується необхідність у виготовленні фізичних пробних зразків. (Рис. 1. Електронний макет виробу). Застосування електронних макетів для конструювання і проектування, візуалізація і тестування виробу дозволяє ефективніше обмінюватися проектною інформацією, зменшувати кількість помилок, швидко виводити інноваційний виріб на ринок.



Таким чином, підготовка майбутніх конструкторів і технологів у ВНЗ інтегрується між собою. Однак використання САПР у навчальному процесі з технологією «електронних макетів виробів» (рис. 1), зокрема під час графічної, проектно-конструкторської та технологічної підготовки, не набуло відповідного відображення в змісті, формах, методах і засобах професійного навчання.

Важливу роль у становленні висококваліфікованого інженера має відіграти інтеграційна фундаментальна освіта як основа для вивчення загальних технічних і спеціальних дисциплін. Навчити вирішенню всіх завдань, що зустрічає фахівець у своїй роботі, неможливо, але важливо виробити правильну концепцію мислення, вміння творчо підходити до вирішення поставлених завдань. Зараз все більше утверджується думка, що освіта зі способу освіти людини повинна перетворитися в механізм розвитку творчої особистості, здатної самостійно визначати і змінювати свою життєву стратегію і практично використовувати отримані знання для вдосконалення систем і процесів реальної дійсності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, проведений аналіз сутності та проблеми проектування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі знань «Механічна інженерія» дозволив нам зробити висновок, що зміст підготовки в умовах компетентністного підходу, інноваційних технологій навчання та САПР слід будувати на змісті професійних компетентностей і враховувати можливості сучасних технологій навчання та САПР.

Вирішення задекларованої проблеми проектування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців повинно бути зорієнтовано на володінні достатнім обсягом технічних знань на рівні сучасного науково-технічного прогресу, на достатній для цього фундаментальній основі та вміти самостійно вирішувати завдання науково-дослідної, впроваджувальної та виробничої діяльності в різних галузях народного господарства.

Тому професійна діяльність майбутнього фахівця за умови вдосконалення її організаційно-педагогічного та методичного забезпечення у ВНЗ відповідно до вимог інформатизації навчального процесу, може зробити реальний внесок у вирішення актуального завдання – якісної підготовки кваліфікованих інженерів у галузі знань «Механічна інженерія».

Список використаних джерел

1. Атлягузова Е.И. Формирование базовых компетенций студентов технического профиля: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Е.И. Атлягузова. – Тольятти, 2011. – 272 с.
2. Бугакова Н.Ю. Научные основы развития инженерной проектно йдеятельности студентов технического вуза (на примере общепрофессиональных дисциплин): дис... док. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессиональногообразования / Н.Ю. Бугакова. – Калининград, 2001. – 242 с.
3. Гайворонская Н.А. Формирование профессионализма будущих инженеров с использованием компьютерных программных продуктов: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Гайворонская. – Ставрополь, 2006. – 20 с.
4. Елисеева Е.Ю. Формирование готовности студентов технических вузов к конструкторской-графической деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Ю. Елисеева. – Н. Новгород, 2007. – 24 с.
5. Ельцова В. Ю. Дифференцированное обучение студентов графическим дисциплинам в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессиональногообразования / Е. В.Юрьевна. –Хабаровск, 2007. –187 с.
6. Костянов Д.А. Методическая система обучения студентов инженерных вузов основам технологии машиностроения в учебно-информационнойсреде: автор. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д.А. Костянов. – Москва, 2010.– 20 с.
7. Костишина Г.І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Г.І. Костишина. – Тернопіль, 2003. – 20 с.
8. Кострюков А.В. Теоретические основы и практика формирования графической культуры у студентов технических вузов в условиях модернизации высшего профессионального образования (на примере начертательной геометрии и инженерной графики): дис... док. пед. наук: 13.00.08– теория и методика профессиональногообразования / А.В. Кострюков. – Оренбург, 2004. – 328 с.
9. Малькова Е.В. Формирование производственно-технологической компетентности студентов технического вуза в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин: дис... канд. пед. наук: 13.00.08– теория и методика профессионального образования / Е.В. Малькова. – Челябинск, 2009. – 175 с.
10. Минеева Т.А. Обеспечение качества подготовки специалиста в интегрированной системе профессионального образования "техникум - вуз - производство": дис... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессиональногообразования/ Т.А. Минеева. – М., 2007. – 152 с.
11. Третьякова Е.А. Развитие профессионального творчества студентов в процессе обучения специальным дисциплинам:дис... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессиональногообразования/ Е.А. Третьякова. – Екатеринбург, 2007. – 170 с.
12. Фоміна М.В. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.В. Фоміна. – Вінниця, 2005. – 20 с.

13. Чурляева Н.П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода: Автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Н.П. Чурляева. – Красноярськ, 2007. – 44 с.
14. Янюк С. В. Теория и практика формирования профессиональных качеств военного инженера при обучении общепрофессиональным дисциплинам (на примерекурсов "Теориямеханизмов и машин" и "Деталимашин"): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессиональногообразования / С.В.Янюк. – Н. Новгород, 2001. – 153 с.
15. Полкова А. В. Формирование методической модели современного геометрографического образования студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. В. Полкова. – М., 2011. – 236 с.

Николай Козяр, Владимир Стрилец, Олег Стрилец. Проблема проектирования содержания профессиональной подготовки студентов вузов технического направления в условиях компетентностного подхода, инновационных технологий обучения и САПР.

Статья посвящена проблеме проектирования содержания профессиональной подготовки студентов направления «Механичекса инженерия» в условиях компетентностного подхода, инновационных технологий обучения и САПР. Проанализировано содержание профессиональной подготовки будущих специалистов направления «Механичекса инженерия» в условиях компетентностного подхода, инновационных технологий обучения и САПР.

Ключевые слова: *содержание подготовки, компетентность, инновационные технологии обучения, САПР, технология «электронных макетов изделий», деятельность, специалист.*

Mykola Koziar, Volodymyr Strilets, Oleh. Strilets. The problem ofthe contentdesigningfor professional training of students in technical universities in terms ofcompetencyapproach, innovative educational technologiesand CAD.

The abstract. The article deals with the problem of content designing for students training in "Mechanical Engineering" in terms of competency approach, innovative educational technologies and CAD. Authors analyze the content of professional training of future specialists in "Mechanical Engineering" and identify possible areas of its improvement in terms of competency approach, innovative educational technologies and CAD.

Keywords: *content of training, competency, innovative educational technologies, CAD, "electronic models of products" technology, activity, technician.*

УДК 364.371.134

Ірина Козубовська, Наталя Сойма

ПРОФІЛАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З МОЛОДДЮ: ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОДУКТИВНОГО ДОЗВІЛЛЯ

В статті розглядаються деякі профілактичні технології виховної роботи з молоддю. Наголошується на важливій ролі організації продуктивного дозвілля молоді з метою запобігання девіантним проявам.

***Ключові слова**: девіації, молодь, дозвілля, профілактика.*

Постановка проблеми. Проблема профілактики девіантної поведінки в молодіжному середовищі є надзвичайно актуальною, оскільки девіантні прояви серед неповнолітніх і молоді (крадіжки, наркоманія, проституція, рекет тощо) набули значного розповсюдження впродовж останніх років. Тому цілком закономірно вченими здійснюється пошук шляхів ефективної профілактики девіацій.

У профілактичних технологіях учені зазвичай виокремлюють: інформаційний, соціально-профілактичний, медико-біологічний, психолого-педагогічний підходи [4-8]. Інформаційний підхід базується на положенні, що неповнолітні здійснюють дії, несумісні з соціальними нормами, оскільки не ознайомлені з ними в достатній мірі. Тому основним напрямом роботи є інформування неповнолітніх про їх права та обов'язки, вимоги, які висуваються суспільством для виконання встановлених для даної вікової групи соціальних норм і відповідальність у випадку їх недотримання. Ця робота здійснюється з широким залученням ЗМІ, мистецтва, а також через систему спеціального навчання з метою формування правосвідомості неповнолітніх, правової культури.

Основною метою соціально-профілактичного підходу є виявлення, усунення та нейтралізація причин і умов, які викликають різні негативні явища. Він ґрунтується на забезпеченні системи соціально-економічних, організаційних, правових, виховних заходів, які проводяться державою, конкретними соціально-педагогічними закладами для усунення або мінімізації причин девіантної поведінки. Медико-біологічний підхід спрямований на попередження можливих відхилень від соціальних норм шляхом забезпечення цілеспрямованих заходів медично-профілактичного характеру стосовно осіб, які страждають різними психічними аномаліями. Дуже важливим є своєчасне розпізнання патологічних порушень психіки, які можуть спровокувати здійснення неповнолітніми і молоддю девіантних вчинків. Такі особи мають бути обстежені психіатром і забезпечені відповідним лікуванням в поєднанні з психолого-педагогічним наглядом.

Часто в профілактичній роботі використовується психолого-педагогічний підхід, який полягає в корекції властивостей особистості з девіантною поведінкою в процесі реабілітаційно-виховної роботи. Основним завданням психолого-педагогічної реабілітації є забезпечення рівноваги в психіці і поведінці особистості, тобто поведінка повинна бути адекватною віку і вимогам середовища, в якому проживає індивід. Кінцева мета психолого-педагогічної реабілітації – інтеграція індивіда в суспільство. При цьому використовуються найрізноманітніші форми профілактично-виховної роботи, які допомагають прилучати неповнолітніх і молодь до суспільно-корисної діяльності і сприяють попередженню вчинення ними протиправних дій. Це, зокрема, участь у роботі дитячих і молодіжних об'єднань (асоціації, товариства, команди), спортивних змаганнях, екскурсіях; заняттях у різних клубах; участь у волонтерській діяльності, благодійних акціях, спрямованих на допомогу дітям-сиротам, інвалідам, людям похилого віку, ВІЛ-інфікованим, безпритульним тощо. Слід підкреслити, що більшість учених не надає переваги якомусь конкретному підходу, а обґрунтовує положення про те, що в профілактично-виховній роботі з неповнолітніми повинні органічно поєднуватися всі вищезгадані підходи при домінуючій ролі якогось одного, залежно від ситуації, з чим, вважаємо, можна повністю погодитися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти профілактики девіантної поведінки серед неповнолітніх і молоді досить інтенсивно досліджуються вітчизняними і зарубіжними вченими (А.Боттомс, В.Оржеховська, І.Парфанович, О.Пилипенко, А.Рос, Т.Федорченко, М.Шакурова та ін.). На нашу думку, більше уваги варто зосередити на такому аспекті профілактичної роботи як організація дозвіллєвої діяльності молоді.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання дозвіллєвої діяльності у профілактиці відхилень у поведінці молоді.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж розглянути особливості організації продуктивного дозвілля молоді, стисло охарактеризуємо підходи до розуміння феномену дозвілля. Відзначимо, що для того, щоб краще зрозуміти суть і природу дозвілля, варто звернутися, насамперед, до історії, філософії.

Історія свідчить, що дозвілля як проблема – це постіндустріальний феномен. Однак його виникнення пов'язане з розвитком суспільства, з тим періодом, коли дозвілля було органічною частиною всієї життєдіяльності первісної людини. Дозвілля в християнську еру зводилося до молитов і роздумів. Ренесанс був золотим віком дозвілля не тільки для багатих і знатних. Це був час етичного і фізичного вдосконалення, розквіту мистецтва, музики та літератури.

Відомо, що класичне поняття «дозвілля» було розроблено Арістотелем. За Арістотелем, поняття «дозвілля» є невід'ємним від поняття «думка». Воно розглядається ним як діяльний стан людини, яка ні в чому не має потреби, а діє в силу природно властивої їй людської активності [1, с.15].

Той, хто не має дозвілля, підкреслював Арістотель, гідний жалю: адже він не має можливості зустрічатися з друзями, думати про справи держави, бути присутнім у судах і на зборах [1, с.95]. Щастя також пов'язане з поняттям дозвілля, бо той, хто отримує насолоду, відчуває себе щасливим. Дозвілля – це розвиток розуму і душі, це те, що трапляється в життя, як любов, радість, це неможливо контролювати. Час опускається в цьому визначенні, оскільки він входить в поняття дозвілля.

Без нього, на думку Арістотеля, не може бути ні розвиненого смаку, ні мистецтва, ні цивілізації. Людей, які поспішають, греки не вважали досить цивілізованими. Дозвілля заповнене бесідами, музикою, відвідуванням громадських місць, гімнастикою. Найбільш часта форма дозвілля – це розумове споглядання, філософствування, що поєднує в собі стан повноти, спокою і вищої духовної активності. Платон і Арістотель розглядають дозвілля як одну з найважливіших цінностей нарівні з мудрістю і щастям. Здатність розумно використати дозвілля – основа життя вільної людини .

Пізніше цікаві ідеї стосовно дозвілля висловлювали такі зарубіжні вчені, як Т. Веблен, Х. Данфорд, Д. Дюмазад'є, Д. Рісмен та інші.

Зокрема, Т. Веблен піддає різкій критиці систему капіта-лізму, в умовах якого не можна говорити про повноцінне дозвілля. На думку Т. Веблена, дозвілля в цих умовах являє собою «все продуктивне споживання часу» і належить домінуючому класу. Працююча людина не може в повній мірі насолоджуватися вільним часом. Основним змістом дозвілля вчений вважає особисте споживання часу із задоволенням, при відсутності якої-небудь зайнятості взагалі.

Д. Дюмазед'є стверджує, що всі види любительської діяльності є дозвіллям. Вони звільняють від роботи і домашніх турбот, «перемикають думки», «безкоштовні», «це – засіб задрімати» тощо. Д. Дюмазед'є запропонував всеосяжне визначення поняття «дозвілля». Він виділив три аспекти дозвілля: дозвілля повинне бути розслабленням (релаксацією), задоволенням і розвитком особистості [3].

Учений підкреслював, що під розвитком особистості мається на увазі діяльність щодо вибору, діяльність, яка дає можливість розвивати нові погляди, розширити і поглибити певні поняття, збагатити людину. Цього можна досягнути, подорожуючи, читаючи книги, просто роздумуючи. Для цього у людини є широке поле діяльності, де вона відкриває для себе істину, прагнучи подолати провалля між ідеалом і реальністю.

Д. Дюмазед'є визначив дозвілля, як діяльність, в якій особистість прагне займатися чимось за своїм бажанням, розширюючи свої знання [3, с.15]. Зауважимо, що це – єдиний

вчений, який у визначенні дозвілля зв'язав поняття «релаксація» і «задоволення». Він же підкреслював, що дозвілля не можна вивчати окремо від суспільства, оскільки існує нерозривний зв'язок між соціально-політичним, економічним і культурним станом суспільства і дозвіллєвою діяльністю. Не можна заперечувати, що дозвілля – це особиста справа кожного, але суспільство або допомагає і заохочує дозвіллєву діяльність, або впливає негативно на дозвілля людини. Суспільство направляє інтереси особистості в певне русло, дає можливість вибору, але не можна не враховувати при цьому рівень його розвитку.

Д. Рісмен підкреслював, що дозвілля – це соціальний феномен і для його реалізації потрібно створювати соціальні умови і культуру. На його думку, можливість раціонально провести дозвілля залежить безпосередньо від того, яку діяльність обирає людина, в якому середовищі мешкає. Це майже повністю пов'язано з рівнем культури. Дозвілля є її невід'ємною складовою частиною і повинне так само постійно вивчатися, як і культура. Разом з тим вивчення дозвілля і рекреаційної діяльності можливе тільки завдяки аналізу особливостей розвитку суспільства і культури [6, с.29].

Дійсно, сфера дозвілля займає важливе місце у житті людини, особливо –молодої. Саме в молодому віці найбільше хочеться розважатися, спілкуватися з друзями, ходити на концерти та дискотеки, відвідувати заклади культури тощо.

Дозвілля – це діяльність у вільний від праці чи навчання час, завдяки якому індивід відновлює свою здатність до праці та розвиває в основному ті уміння і здібності, які неможливо удосконалити в сфері трудової чи навчальної діяльності. Час дозвілля дозволяє кожному індивіду вибирати ті види занять, що володіють властивостями, які відсутні в багатьох видах трудової діяльності в робочий час .

Безперечно, дозвілля відіграє велике значення в житті молоді. В сфері дозвілля створюються, зберігаються та передаються з покоління в покоління зразки культурних традицій через різноманітні форми навчання, просвіти, виховання, підключення індивідів, соціальних груп до культурно-дозвіллєвої діяльності. В процесі цієї діяльності відбувається розвиток та саморозвиток особистості. Крім того, відбувається соціалізація особистості, в процесі якої індивід збагачується новим соціальним досвідом. І тому необхідно, щоб обрані для його проведення заняття були до душі людині, розвивали та удосконалювали її як фізично, так і духовно. Щоб досягти цього, потрібно не допускати заповнення дозвілля випадковими заняттями, які мало дадуть і розуму, і серцю.

Важливо, щоб дозвілля не тільки розважало, а й сприяло вихованню юнаків та дівчат, у їх всебічному розвитку, допомагало формувати в них науковий світогляд, політичну культуру, естетичні погляди та смаки, виробляло вміння відстоювати та берегти свої ідеали та духовні цінності, і, що дуже важливо, протистояти негативним впливам. Завдяки заняттям на дозвіллі молоді людина може краще зрозуміти власне життя, свої професійні якості, творчі здібності.

До дозвілля перш за все потрібно підходити як до засобу виховання та самовиховання людини, формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості. При виборі і організації тих чи інших занять, форм дозвілля необхідно враховувати їх ідейно-виховне значення, чітко уявляти, які якості особистості вони допомагають сформувати та закріпити в людині. Завдання людини всебічно розвивати свої здібності має особливий характер. Справа в тому, що формування та розвиток здібностей може бути реалізованим лише на основі задоволення потреб. Останні в даному взаємозв'язку виступають рушійною силою здібностей. В зв'язку з цим вказане завдання передбачає всебічний розвиток здібностей людини і таке ж всебічне задоволення її потреб. Зрозуміло, що вирішення цього завдання неможливе без сфери дозвілля, де знаходить задоволення цілий комплекс потреб, у тому числі й потреб особистості в розвитку, самовдосконаленні. Воно проявляється як її свідоме бажання навмисне впливати на себе певними заняттями, вправами з метою самовдосконалення, розвитку.

Таким чином, активне, змістовне дозвілля потребує певних потреб та здібностей людей. Акцент на творчі види заняття на дозвіллі, на забезпечення прямої участі в них кожної молодої людини – ось шлях формування у юнаків і дівчат особистісних якостей, які сприяють змістовному та активному проведенню дозвілля.

Друга вимога до організації дозвілля молоді полягає в тому, що воно, безперечно, повинно бути різноманітним, цікавим, носити розважальний характер. Єдиний спосіб забезпечити саме таке дозвілля – це надати можливість кожному активно проявити себе, свою ініціативу в різних видах відпочинку.

Диференціація дозвілля за інтересами повинна доповнюватися його поділом з урахуванням різних груп молодих людей. У віковому, професійному, територіальному відношенні молодь, як особлива соціальна група, дуже неоднорідна: сільська, міська, молодь, яка навчається і та, яка зайнята в різних сферах народного господарства, сімейна та несімейна тощо. Крім того, молода людина в 17 років суттєво відрізняється від 27–річної молодої людини. Звичайно, всі ці підгрупи молоді відрізняються одна від одної потребами, рівнем культурної і професійної підготовленості, бюджетом вільного часу та відношенням до нього.

Значна частина вчених звертає особливу увагу на те, що характер дозвілля залежить від вікових особливостей та індивідуальних якостей людини, її здібностей, потреб, тому дозвілля потрібно розглядати в зв'язку із законами такої науки, як психологія. Так, психологи, займаючись проблемою дозвілля, визначають вільний час як можливість самореалізації, самодопомоги, самоствердження і саморозвитку. У зв'язку з цим вказується, що дозвілля робить більш осмисленим життя людей різного віку. При цьому психологи не обмежують дозвіллєву діяльність тільки інтелектуальними заняттями. Навіть для людей з обмеженими можливостями, на їх думку, дозвілля може бути засобом фізичного розвитку. Дозвілля – це час, який залишається після того, як всі справи, необхідні для нормального існування і життєзабезпечення, виконані. Дозвілля означає, що людина може робити все, що хоче, якщо вона не пов'язана якими-небудь обов'язками. Таким чином, дозвілля – це стан людини, відношення її до того, що відбувається, настрій душі, коли є час і хочеться щось зробити.

Дозвілля – це те, чим кожний займається за своїм бажанням. Разом з тим потрібно вчити людей проводити своє дозвілля, а не просто марнувати вільний час: вчити грати на музичних інструментах, насолоджуватися природою, читати, думати. Дозвілля – це спосіб життя, а це означає залучення людини в цікаву і корисну для неї діяльність, позитивно спрямовану.

Дозвіллєва діяльність виконується заради самої людини, а не заради якої-небудь спеціально заданої мети; особистість виявляє бажання займатися цією діяльністю. Йдеться не тільки про вільний час в звичайному розумінні. Це повинна бути така його частина, коли у людини є не тільки прагнення відновити сили, відпочити, але й бажання та енергія, щоб з ентузіазмом прагнути щось зробити, звичайно, відповідно до потреб та інтересів, або ж бути залученим в цю діяльність фахівцем. До таких фахівців належать психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники.

Одним із видів дозвілля є фізкультура і спорт, які забезпечують не тільки здоров'я, нормальний фізичний розвиток, але й вміння володіти собою, своїм тілом. Зручними формами залучення молодих людей до занять фізкультурою та спортом є спортивні клуби, секції. В них молодь може не тільки потренуватися, але і поспілкуватися з іншими, відпочити.

Оволодіння спеціальними психічними вправами створює передумови психічного саморегулювання, скорочує час відновлення духовного самопочуття. Це дуже важливо в умовах інтенсифікації життєдіяльності людини під дією науково-технічного прогресу, коли вона змушена шукати шляхи найбільш оптимальної організації свого життя. Психічні навантаження постійно зростають, кожному важливо не перевтомлюватися, а якщо таке стається, необхідно вміти швидко їх знімати і розслаблятись. На думку спеціалістів, сьогодні потрібно вести розмову про формування навичок психотренування більшості населення. Особливо потребують ці навички молоді люди, які не навчилися регулювати свою активність та розраховувати можливості свого організму і часто потрапляють в стресові ситуації. В таких випадках психотренування є незамінними, з їх допомогою можна досягти відчуття спокою, впевненості в собі. Вони дають змогу людині зняти емоційне напруження та фізичне навантаження, відчути себе готовою до активної діяльності. В зв'язку з цим особливо важливою нам видається наявність психолога у закладах освіти, який може надати молодим людям посильну допомогу шляхом організації психотренінгів.

Дозвілля молодих людей завжди характеризувалося вагомою часткою розваг, які представляють собою полегшений спосіб реалізації вільного часу, який передбачає головним чином розслаблюючий емоційний відпочинок, розвантаження від праці. Багато форм дозвілля є розважальними, але перш за все – це гра.

Кожна гра – багатофункціональна. В життя молодої людини вона здатна внести значний інтерес: навчити творчо мислити, швидко приймати рішення, активно діяти, розвинути особливі уміння та навички тощо. Гра – це змагання, спілкування, форма групового життя. Її позитивною стороною є те, що кожному учаснику необхідно проявити особистісні якості: волю, ризик, наполегливість, кмітливість тощо. Крім того, гра дає змогу людині розвинути навички колективної роботи, вміння приймати рішення не одноособово, а разом з іншими членами групи, здатність до співпраці.

Сьогодні особливо приваблюють молодих людей такі види ігор, які пов'язані з використанням ігрових апаратів та персональних комп'ютерів. В епоху науково-технічного прогресу, такий спосіб проведення дозвілля стає все більш популярним серед сучасної молоді. Водночас, слід звернути увагу на небезпеку надмірного захоплення молоді комп'ютерами, виникнення залежності від комп'ютерних ігор.

Виховна робота в сфері дозвілля орієнтована на конкретні проблеми, характерні для певних соціальних груп; вона має спеціалізований і в той же час широкомасштабний характер. Участь у різних видах дозвіллєвої діяльності допомагає молодим людям різних соціальних груп реалізувати свій потенціал, повірити у власні сили, вийти з кризової ситуації, сприяє запобіганню девіантних проявів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, організація продуктивного дозвілля неповнолітніх і молоді є важливою складовою профілактичної роботи і, безперечно, заслуговує на увагу науковців і практиків. Проте практика переконує, що сьогодні необхідні нові типи закладів культури та відпочинку для організації дозвілля молоді, які здатні ефективно задовольняти різноманітні інтереси та потреби молоді, підвищувати рівень її загальної культури, які дадуть можливість виявити молоді таланти, будуть сприяти розкриттю нових обдарувань, відволікати від шкідливих звичок, допоможуть запобігти вчиненню правопорушень і злочинів. Ці питання, на нашу думку, потребують подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Никоманова этика // Аристотель. Сочинения. – М.: Наука, 1983. – 200 с.
2. Bottoms A. Intensive Community Supervision for Young Offenders /A.Bottoms. – Cambridge: University of Cambridge, 1995. – 112 p.
3. Dumazerdier J. Ver une civilisation du loisir / J.Dumazerdier. – Paris: Pergamon, 1962. – 325 p.
4. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка / В.М.Оржеховська, О.І.Пилипенко. – Черкаси: Вид.Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
5. Progress through Partnership. – London: National Association for Care and Re–Settlement of Offenders, 1990. – 102 p.
6. Riesman D. Social Psychological Perspectives on Leisure and Recreation / D.Riesman. – Springfield: University Press, 1980. – 350 p.
7. Ross A. Behaviour Therapy /A.Ross. – Chichester: Wiley, 1992. – 192 p.
8. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В.Шакурова. – М.: «Академия», 2002. – 272 с.

Ирина Козубовская, Наталья Сойма. Профилактические технологии воспитательной работы с молодёжью: организация продуктивного досуга.

В статье рассматриваются некоторые профилактические технологии воспитательной работы с молодёжью. Акцентируется внимание на важной роли организации продуктивного досуга молодёжи в профилактике девиантного поведения.

Ключевые слова: *девиации, молодёжь, досуг, профилактика.*

Irina Kozubovska, Natalya Soyma. Preventive technologies in educative work with youth: organization of productive leisure.

In this article some preventive technologies of educative work with youth are considered. The important role of organization of productive youth leisure in preventive work is especially underlined.

Keywords: *deviations, youth, leisure, prevention.*

УДК 37.013.42-053.6+316.6

Наталія Литвинова

ПІДСУМКИ УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН ПІДЛІТКАМИ ГРУПИ РИЗИКУ НА РІВНІ СУБ'ЄКТІВ ПРОФІЛАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкрито ключову роль соціального педагога, як суб'єкта профілактичної діяльності. Визначено функції соціального педагога в профілактиці наркотичної поведінки неповнолітніх групи ризику.

Проаналізовано підсумки експериментальної перевірки системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику на рівні суб'єктів навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *система, соціально-педагогічна профілактика, суб'єкти, підлітки групи ризику.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику визначена певними обставинами. По-перше – соціально-психологічна та політична нестабільність, соціально-економічна та культурна криза, відчуження дитини від сім'ї та школи спричиняють десоціалізуючі та дестабілізуючі умови для нормальної соціалізації особистості. По-друге – наркотики стали часткою молодіжної субкультури, а саме категорія «підлітки групи ризику» особливо вразлива й схильна до соціально-небезпечної поведінки. По-третє – сучасній школі відводиться провідна роль у зниженні ризику наркотизації серед неповнолітніх [2, с. 403], а попередження наркоманії серед дітей є окремим напрямом профілактичної роботи соціального педагога.

Аналіз досліджень і публікацій. Опрацювання наукової соціально-педагогічної літератури розкривають основні теоретичні підходи до профілактики наркоманії в освітніх закладах різних рівнів акредитації (С. Архипова, В. Афанасьєва, І. Звєрєва, А. Капська, Г. Майборода, М. Окаринський, Н. Пихтіна, О. Удалова, С. Шишкунов, І. Шишова).

Мета статті полягає в аналізі отриманих результатів експериментальної перевірки системи соціально-педагогічної профілактики наркотичної поведінки підлітків групи ризику у навчальних закладах на рівні суб'єктів навчально-виховного процесу та розкритті ролі соціального педагога, як основного суб'єкта профілактичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У процесі розробки системи профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику ми виходили з розуміння, що школа є відкритим соціокультурним середовищем, яке об'єднує всіх інших суб'єктів профілактичного процесу, зусилля яких спрямовані на досягнення поставленої перед нами мети. Суб'єктами профілактики є соціальний педагог, керівники навчального закладу, учителі-предметники, працівники медичної, психологічної служби школи, батьки учнів, спеціалісти по роботі з молоддю, фахівці, які працюють із наркозалежними та їхніми сім'ями, займаються правоохоронною діяльністю та ін. Лише спільні зусилля всіх цих суб'єктів можуть забезпечити успішний результат профілактики. Зауважимо, що кожен учасник соціально-педагогічної профілактики має свої обов'язки щодо участі в експерименті, але ключову роль покладено на соціального педагога, який є координатором та організатором співробітників профілактичної діяльності навчального закладу. Нами було визначено такі функції соціального педагога в профілактиці наркотичної поведінки неповнолітніх групи ризику:

- *діагностична функція* передбачає вивчення особистості підлітка, виявлення його ставлення до вживання наркотичних речовин і ступеня залучення до вживання на основі сучасних методів діагностики; виявлення «груп ризику», які потребують особливої уваги з боку соціального педагога; діагностику сімейної ситуації розвитку дитини і впливу умов сімейного виховання на формування наркотичних і алкогольних установок у дитини; комплек-

сний аналіз причин дисгармонійного розвитку дитини, педагогічної занедбаності, що підвищує ризик формування в неповнолітнього наркотичних установок;

- *прогностична функція* полягає в прогнозуванні динаміки, можливих процесів та результатів соціально-педагогічного експерименту;
- *комунікативна функція* полягає в установленні контакту з підлітками, їхніми батьками, іншими фахівцями, які працюють у руслі профілактики, в умінні організовувати взаємодію з різними суб'єктами профілактики;
- *функція саморозвитку*, яка полягає в постійному підвищенні своєї професійної компетентності в діяльності з профілактики вживання наркотичних речовин учнями;
- *організаторська функція* соціального педагога характеризується діями щодо організації профілактичної діяльності й залучення інших зацікавлених сторін до участі в здійсненні профілактичних заходів, впливу на зміст і характер проведення дозвілля тощо;
- *протекторна функція* соціального педагога в профілактиці наркотичної залежності серед неповнолітніх полягає в забезпеченні умов для повноцінного й гармонійного розвитку дитини шляхом використання всього арсеналу юридично-правових норм для захисту її соціальних прав і свобод;
- *превентивна функція* соціального педагога входить безпосередньо до антинаркотичної профілактичної роботи з попередження виникнення негативних тенденцій, пов'язаних з розвитком наркотичної залежності, соціально-просвітницької діяльності щодо формування ЗСЖ підлітків та молоді;
- *посередницько-директивна функція* соціального педагога в профілактиці – це координація діяльності всіх соціальних інститутів, які взаємодіють у напрямі профілактики й розвитку особистості учня групи ризику; забезпечення зв'язку між дитиною і сім'єю, різними державними установами, соціальними службами, центрами, благодійними, неурядовими організаціями, які надають, у першу чергу, підтримку й допомогу підліткам та їхнім сім'ям у подоланні проблемних ситуацій;
- *рефлексивна функція* вимагає від спеціаліста володіння вміннями наукового аналізу процесу й результатів діяльності, усвідомлення досягнень і прорахунків профілактичної діяльності.

Адміністрація школи (директор, заступники директора) здійснює координацію планування та контроль за проведенням профілактики загалом, відповідає за зовнішні зв'язки з іншими соціальними інститутами, що беруть участь у профілактиці наркотичної поведінки серед підлітків групи ризику; забезпечують охоронно-захисний аспект експериментальної роботи; керують виховально-профілактичною діяльністю педагогічного колективу. Учителі-предметники забезпечують організацію профілактичної роботи під час уроків (використання антинаркотичних матеріалів як фрагменту заняття, проведення тематичних уроків). Класні керівники завдяки більш близькій взаємодії з дитячим колективом, з учнями мають на них особливий, різнобічний вплив. Тому при здійсненні педагогічної профілактики вживання наркогенних засобів серед підлітків групи ризику класному керівникові доцільно дотримуватися певних рівнів цієї діяльності:

І рівень – координаційно-інформаційний – полягає в нагромадженні діагностико-прогностичних відомостей з проблеми, налагодженні тісних стосунків з усіма суб'єктами профілактичної діяльності;

ІІ рівень – загальноосвітній – відображає динаміку поширення профілактичних знань (медичних, моральних, правових) серед учнів у навчальній і позанавчальній діяльності.

ІІІ рівень – спеціально-освітній – передбачає проведення цілеспрямованої освітньої роботи з підлітками групи наркогенного ризику з урахуванням їх обізнаності та психологічної подразливості до профілактичного втручання.

ІV рівень – оздоровчо-корекційний – включає педагогічну діяльність щодо практичної переорієнтації поведінки учнів наркогенного ризику. V рівень – адаптаційний – полягає у створенні умов для закріплення установок на дотримання здорового способу життя [3, с. 219].

Шкільний психолог забезпечує організацію розвивальної роботи з усіма школярами, включаючи тренінги особистісного зростання та інші види групової розвивальної роботи; психологічне консультування й супровід сімей учнів групи наркотичного ризику; організацію цілісної психологічної допомоги дітям групи ризику та їхнім батькам. Шкільний лікар забезпечує функціонування однієї з найважніших ланок антинаркотичної діяльності – роботу медичного кабінету навчального закладу. Лікар консультує педагогів, батьків, підлітків групи ризику з питань здоров'я, чинників наркоризику, ознайомлює з клінічними симптомами формування наркотичної залежності в «епізодичних» споживачів та порушує питання здорового способу життя. Розвивають широку профілактичну діяльність представники громадських організацій, представники правоохоронних органів, соціальні працівники ЦССДМ.

Сьогодні ЗМІ та мережа Інтернет здійснюють суттєвий вплив на характер молодіжної моди й стан молодіжної культури загалом. У зв'язку з цим ми пропонуємо збільшити в телемережі обсяг регулярних тематичних інформаційно-освітніх програм профілактичної, виховної, спортивно-оздоровчої спрямованості, спеціалізованих програм для дітей і молоді; у мережі Інтернет поширювати антинаркотичні матеріали на тематичних сайтах.

Важливу роль у профілактиці наркоманії в школі відіграють звичайні вчителі, які щодня спілкуються з дітьми, краще знайомі з їхніми сім'ями. Тому проаналізуємо результати опитування групи педагогів, до якої включено 64 педагоги, з них: 1 соціальний педагог, 1 психолог, 2 класні керівники, 12 педагогів-предметників Старобільської гімназії, 1 соціальний педагог, 1 психолог, 2 класні керівники, 14 педагогів-предметників Старобільської спеціалізованої загальноосвітньої школи I – III ступенів № 3, 1 соціальний педагог, 1 психолог, 2 класні керівники, 10 педагогів-предметників Білокуракинської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 1, 1 соціальний педагог, 1 психолог, 2 класні керівники, 12 педагогів-предметників Білокуракинської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 2. Питання, які нас цікавили, були спрямовані на виявлення реального стану соціально-педагогічної профілактики в різних освітніх закладах, на визначення рівня компетентності вчителів у сфері профілактики підліткової наркоманії, на з'ясування гострих проблем в організації антинаркотичної виховної роботи в школі.

У першу чергу нас цікавив характер труднощів, з якими стикалися викладачі при організації профілактичних заходів розробленої нами системи, то першим питанням для педагогів стало: «З якими труднощами стикаєтеся при організації профілактики формування наркотичної поведінки?» Розподіл труднощів представлено у таблиці (див табл.1).

Перше рангове місце незмінно залишається за позицією «наднавантаженість». Зрозуміло, що надзайнятість педагогічних кадрів загальноосвітнього навчального закладу цілком природна, але узгоджена, систематична, командна робота всіх суб'єктів профілактики сприяла вирішенню таких серйозних проблем, як відсутність методологічного підходу в цьому питанні. Учасники профілактики отримали необхідні знання про стратегії й тактики, цілі та методи профілактичної роботи в умовах школи. За період експерименту в школах була покращена навчально-методична база, зацікавлені педагоги перестали формально ставитися до виконання програми профілактики. У результаті вчителі-предметники, забезпечуючи організацію профілактичної роботи під час уроків, почали використовувати антинаркотичні матеріали як фрагменти заняття.

Таблиця 1

Труднощі з організації профілактики формування наркотичної поведінки

Перелік труднощів	*Рангове місце*		*Оцінка у %*	
	До експерименту	*Після експерименту*	*До експерименту*	*Після експерименту*
Слабка навчально-методична база	3	5	42	15
Наднавантаженість	1	1	92	90

Жорстка система управління в освіті	5	2	23	50
Обмеженість ресурсів школи	4	3	30	43
Відсутність стратегічних уявлень про методи профілактичної роботи	2	4	76	30

Гармонійне поєднання інформаційно-змістовних та ігрово-практичних елементів у профілактичній роботі (інтерактивні бесіди, круглі столи, тренінгові заняття, рольові ігри, навчальні екскурсії, соціальна реклама та ін.) стало ідеальним підґрунтям для забезпечення ефективного засвоєння підлітками групи ризику пропонованого матеріалу й розвитку відповідних умінь і навичок. Загалом рівень позитивного ставлення вчителів до профілактики наркотичної поведінки ми вважаємо досить високим.

Далі, аналізуючи ефективність нашої системи профілактики ранньої наркотизації підлітків групи ризику, ми з'ясували, що до експерименту лише 12,1% учителів стверджували, що проводять профілактичну роботу на «відмінно». Після експерименту оцінку «відмінно» собі поставило 32,4% учителів, оцінку «добре» – 62,6%, оцінку «задовільно» – лише 5%. Такі зміни в самооцінці власного рівня профілактичної роботи педагогами говорять про готовність педагогічних кадрів до конкретних профілактичних дій, вони усвідомлюють відповідальність за проведену профілактичну роботу. Педагоги впевнені в рівні своїх знань методів профілактики, а це, своєю чергою, свідчить про ефективність нашої системи.

Ще одним доказом ефективності впровадженої системи профілактики ми вважаємо показники регулярності проведення профілактичних заходів. Результати відповідей на питання «Як часто Ви проводите заходи з профілактики шкідливості вживання наркотиків?» надані в таблиці 2.

Таблиця 2

Регулярність проведення профілактичних заходів

Терміни	*Рангове місце*		*Оцінка у %*	
	До експерименту	*Після експерименту*	*До експерименту*	*Після експерименту*
Раз на тиждень	5-6	1	-	29
Раз на місяць	2	2	14	71
Раз на півроку	3	3 – 6	10	-
Три-чотири рази на рік	1	3 – 6	68	-
Раз на рік	4	3 – 6	8	-
Ніколи	5 – 6	3 – 6	-	-

Як видно з таблиці, під час дослідно-експериментальної роботи показники суттєво змінилися на кращі. Жодний із респондентів не відповів, що профілактичні заходи достатньо проводити раз у півроку й рідше. Загальна націленість учителів на здійснення профілактики наркотичної поведінки очевидна, що, своєю чергою, говорить про комплексне та систематичне викладення всіх знань у галузі профілактичної роботи з підлітками групи ризику, побудованої на партнерських стосунках у системах «педагог – підліток групи ризику», «педагог – родина», організації спілкування на засадах співробітництва і доброзичливого ставлення.

При аналізі даних таблиць 1 та 2 ми звернулися до коефіцієнта рангової кореляції Спірмена [1, с.28]. Ієрархії труднощів (див. табл. 1) до та після експерименту не корелюють ($p>0,05$), тобто після експерименту відбулися відповідні зміни. Емпіричне значення коефіцієнта Спірмена $\rho=0,2$ для $n=5$. Таку саме ситуацію (див. табл. 2) ми спостерігаємо і в порівнянні регулярності проведення профілактичних заходів: емпіричне значення коефіцієнта Спірмена $\rho = 0,180$ для $n=6$, р>0,05. Кореляція не є значущою, тобто спостерігаємо зміни в регулярності проведення профілактичних заходів після експерименту.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, застосування статистичних критеріїв дозволило констатувати значущі зміни, які відбулися в експериментальній групі після експерименту. Наша профілактична система була відкритою, поліструктурною, динамічно розвивальною системою, що відповідає освітньо-виховним запитам суспільства.

Здійснене соціально-педагогічне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальшого наукового пошуку полягає у вдосконалені системи соціально-педагогічної профілактики підліткової наркоманії в процесі діяльності різних соціальних інститутів.

Список використаних джерел

1. Адаменко Е. В. Математические методы в педагогике и психологии / Е. В. Адаменко. – Луганск : Альма-матер, 2008. – 90 с.
2. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / авт.-уклад. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюник. – К. : Вид. Дім «Слово», 2011. – 496 с.
3. Супряга Т. П. Взаємозязок класного керівника і соціального педагога у профілактиці вживання учнями наркогенних речовин / Т. П. Супряга, П. В. Харенко // Підготовка соціальних працівників / соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки : матеріали Міжнар. наук-практ. конф., 30 – 31 жовт. 2003р., м. Черкаси : збірник. – Черкаси, 2003. – С. 218 – 220.

Наталья Литвинова. Итоги внедрения системы социально-педагогической профилактики употребления наркотических веществ подростками группы риска на уровне субъектов профилактического процесса.

В статье раскрыта ведущая роль социального педагога, как субъекта профилактической деятельности. Определены функции социального педагога в профилактике наркотического поведения несовершеннолетних группы риска.

Проанализированы итоги экспериментальной проверки системы социально-педагогической профилактики употребления наркотических веществ подростками группы риска на уровне субъектов учебно-воспитательного процесса.

***Ключевые слова**: система, социально-педагогическая профилактика, субъекты, подростки группы риска.*

Nataliya Litvinova. Results of the introduction of a system of social and educational prevention of drug use by teenagers at risk at the level of preventive process.

The article reveals the key role of social workers, as the subject of prevention activities. The functions of social pedagogy in the prevention of drug behaviour of minors at risk.

Analysed the results of experimental verification of the system of social and educational prevention of drug use by teenagers at risk at the level of the educational process.

***Keywords:** system, socio-educational prevention, actors, teens at risk.*

УДК 37.07:005

Алла Лопухівська

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено змістове наповнення ключових понять проблеми, обґрунтовано суттєві характеристики соціально-комунікативної компетентності учнів сільської школи, виявлено особливості комунікативного підходу, визначено напрями розвитку соціально-комунікативної компетентності сільських школярів в умовах реалізації профільного навчання. З'ясовано завдання вчителя в організації навчально-виховного процесу, що сприяють самореалізації і самовизначенню особистості.

Ключові слова: *компетентність, соціально-комунікативна компетентність, профільне навчання, сільська школа.*

Постановка проблеми. Сучасній сільській школі потрібна система навчання, яка забезпечувала б освітні потреби кожного учня, повною мірою враховувала його інтереси і можливості. Забезпечуючи знаннями, школа має сприяти становленню соціально зрілої особистості, яка здатна самореалізуватися в умовах динамічного суспільства.

Соціальне замовлення суспільства на конкурентоспроможну особистість, здатну жити в багатомовній спільноті, яка володіє ключовими компетентностями, потребує модернізації сільської школи. Переорієнтація завдань навчально-виховного процесу в сільській школі на засади компетентнісно спрямованої освіти, спрямованість на гуманістичну модель, що містить моральні ідеали і громадянські цінності, забезпечення профільності навчання значно збільшує можливості розв'язання проблеми соціального становлення учнів.

Виходячи з визнання ролі профільного навчання у формуванні фундаменту загальноосвітньої підготовки учнів, особлива увага приділяється повноцінному виявленню основних освітніх областей, забезпеченню більших можливостей для самореалізації особистості. Організація профільного навчання в старшій школі спрямована на формування ключових компетентностей учнів, що забезпечить подальше вдосконалення та самовизначення, оволодіння сучасними технологіями роботи з інформацією, розвиток комунікативних умінь, реалізацію творчого потенціалу.

Компетентнісно спрямована освіта за своєю сутністю зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, яка зумовлює зміни в орієнтації навчання, що спрямовується на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів. Водночас виникає необхідність розширення і поглиблення досвіду спілкування учнів, стосунків між учнями і вчителями, школою і родиною. З огляду на викладене, постає проблема розвитку соціально-комунікативної компетентності учнів сільської школи в умовах профільного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Як свідчать дослідження, саме компетентності є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність учня до життя, його подальшого розвитку. Формування компетентностей учнів зумовлене не тільки реалізацією відповідного змісту освіти, але й адекватних методів і технологій навчання.

Основним результатом освіти повинна стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а набір визначених державою ключових компетенцій в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікативній, інформаційній та інших сферах. Необхідна організація навчальної діяльності, яка сприяла б не простій передачі знань, а розвиткові аналітичних здібностей школярів, їхніх комунікативних умінь. Пріоритет особистісно орієнтованих технологій сприяє формуванню у школярів готовності до комунікативної діяльності в системі соціокультурної взаємодії.

Разом з тим, обмежений і постійний склад учасників взаємодії в будь-якій діяльності

призводить до стандартизації поведінки, звуження можливостей для спілкування учнів. Завдання вчителя полягає в організації навчального процесу, що сприяє самовдосконаленню учня. За визначенням Й.Г. Песталоцці, мета навчально-виховного процесу полягає в тому, що людина сама піднімається до відчуття внутрішньої гідності своєї природи. Отже, спільна мета педагогічного й учнівського колективів – формування ініціативної, соціально активної, спроможної приймати нестандартні рішення особистості.

Оскільки школа забезпечує педагогічно доцільні умови для розвитку особистості, її готовності до життя в соціальному середовищі, цілі, мета і завдання профільного навчання конкретизуються з урахуванням перспектив соціального, економічного розвитку села, регіону. Впровадження профільного навчання сприяє збереженню сільського соціуму, що є надзвичайно актуальним.

Аналіз стану наукової розробки означеної проблеми свідчить, що науковці досліджують різні аспекти профілізації старшої школи. Зокрема, А. Алексюк, Н. Бібік, А. Бойко. С. Гончаренко, І. Лернер, Ю. Мальований, О. Савченко та інші здійснили розробки концептуальних засад особисто орієнтованого профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах; Г. Балл, В. Безпалько, О. Падалка обґрунтували ідею профільної диференціації освіти; І.Кон, Н.Перепелиця, В.Рибалка визначили психологічні особливості профільного навчання старшокласників; Л. Денисенко, В. Романчук, В. Хільковець узагальнили питання профорієнтації та стимулювання професійного самовизначення учнів загальноосвітніх навчальних закладів; І. Осадчий, А. Самодрин, Н.Шиян виявили особливості організації профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах у сільській місцевості тощо.

Серед форм профільного навчання, які в сучасних умовах найбільш повно реалізують його мету й завдання, вирізняють освітні округи, мета яких полягає у створенні єдиного освітнього простору для забезпечення рівного доступу учнів до якісної освіти, надання можливості старшокласникам здобувати знання та необхідні компетентності з обраного профілю. Саме організація профільного навчання, що орієнтована на індивідуальний розвиток особистості, є необхідною умовою створення освітнього простору старшої школи. Адже профільне навчання має забезпечити готовність учнів до професійного самовизначення та самореалізації.

Слід відзначити, що зміст освіти передбачає відображення культури людства у всіх її проявах. Це знання як досвід особистості у сфері пізнавальної діяльності, уміння як відображення досвіду володіння способами діяльності та власне досвід творчої діяльності. Саме володіння цими формами досвіду і становить сутність компетентностей, зокрема соціально-комунікативної.

У психолого-педагогічній і соціально спрямованій літературі розглядаються окремі аспекти проблеми формування ключових компетентностей. Так, теорію освітніх компетенцій і компетентностей у шкільній освіті України обґрунтовано в роботах Н. Бібік, С. Бондар, В. Бондаря, І. Єрмакова, О. Савченко, С. Трубачевої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у працях науковців – Т. Байбари, М. Вашуленко, І. Гудзик, Н. Коваль. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах здійснили О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун.

Слід підкреслити, що компетентність не є сумою знань, умінь і навичок, бо залучає всі аспекти діяльності: знаннєву, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну. Відтак, розглядається не сукупність окремих процедур діяльності, а властивість, що дає змогу особистості здійснювати діяльність у цілому. Компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенцій. Це важливо враховувати при організації профільного навчання.

Досліджуючи освітній простір сільських шкіл вчені Л. Байбородова, М. Зайвин, О. Коберник. В. Лебединцев, О. Тартакова серед основних проблем виокремлюють труднощі в здійсненні комунікативної діяльності сільських школярів. Обмеженість кола спілкування учнів, соціальних контактів перешкоджають розвитку комунікативних умінь, здатності швидко реагувати на події в новій ситуації.

З огляду на викладене, підкреслимо, що спілкування сільського школяра обмежене чисельністю населення, однак відрізняється детальним знанням оточення. Відтак, зростає роль соціально-комунікативної компетентності та виявлення особливостей її формування у сільського школяра. Проблема розвитку соціально-комунікативної компетентності учнів сільської школи в умовах профільного навчання потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розглянути особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності учнів сільської школи в умовах профільного навчання.

Виклад основного матеріалу. Потреба в компетентнісному підході виникла у зв'язку з необхідністю якісно змінити зміст освіти відповідно до сучасних світових стандартів, а також пов'язати знаннєву сферу з її застосуванням на практиці. Відтак, приходить розуміння того, що жодна система освіти не здатна в сучасних умовах забезпечити особистість знаннями на все життя, оскільки інформаційний потік зростає та змінюється швидко. Тому в сучасному інформаційному суспільстві поняття кваліфікації замінюється поняттям компетентності, яке формується у процесі використання людиною в практичній діяльності нових знань, та дає можливість знаходити рішення у будь-яких ситуаціях.

Як зазначають вчені, однією з умов реалізації компетентнісного підходу в навчанні є «чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетенцій учнів та до основних етапів їх формування» [3, с.53]. З огляду на це, мета освітньої діяльності у старшій школі – це розвиток ключових компетентностей, а міра, ступінь і повнота її досягнення визначається компетентністю кожного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Розробка освітніх стандартів, навчальних програм, підручників і методик навчання має враховувати комплексність змісту освіти, зважаючи на розвиток ключових компетентностей. Адже формування ключових компетентностей здійснюється засобами змісту освіти. З огляду на це, необхідно передбачати диференціацію змісту завдань, залежно від віку і можливостей учнів. У кожному навчальному предметі варто визначити необхідну і достатню кількість пов'язаних між собою реальних досліджуваних об'єктів, сформованих при цьому знань, умінь, навичок і способів діяльності, що складають зміст визначених компетентностей.

Навчальний процес необхідно будувати таким чином, щоб учень набув досвіду активного пізнання і мав можливість практично застосувати отримані знання. З цією метою вчитель:

- моделює проблемні ситуації;
- заохочує нестандартне сприйняття, розвиває творчу уяву учнів;
- пропонує аналітико-синтетичні вправи (на порівняння, класифікацію);
- розвиває пізнавальну активність учнів, комунікативні уміння;
- формує способи навчальних дій;
- забезпечує співробітництво учасників освітнього процесу;
- залучає до спільної діяльності, враховуючи індивідуальність кожного.

При цьому засвоєння навчального предмета на високому рівні розглядається як показник схильності учня до певного освітнього напряму, адже учням пропонують спецкурси, пов'язані з базовими навчальними дисциплінами. Як зазначають вчені, «не навчивши спілкуванню та співпраці, ми не навчимо дітей учитися».

Формування соціально-комунікативної компетентності учнів сільської школи має свої особливості, зумовлені специфікою навчально-виховного процесу з урахуванням обмеженого соціально-культурного простору. В основу розвитку соціально-комунікативної компетентності покладено «формування у підростаючого покоління культу рідного дому, села, предків, виховання патріотизму, усвідомлення належності особистості до свого народу, нації, формування історичної пам'яті, громадянської позиції, соціальної активності, поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість» [2, с. 5].

Варто зазначити, що впродовж усього життя особистість як істота соціальна стикається з потребою взаємодіяти з іншими, тобто входити в систему міжособистісних стосунків. Необхідно актуалізувати процес відбору таких видів, форм і методів організації спілкування, які забезпечили б індивідуально-диференційовану роботу з учнями, враховували б соціальні

чинники впливу на результативність комунікативної діяльності в сільській загальноосвітній школі, оскільки діти мають обмежене число суб'єктів спілкування.

Втім, специфіка умов проживання в сільській місцевості виявляється у тісному взаємозв'язку всіх сфер життя. Соціальне середовище характеризується позитивними факторами, а саме реальною можливістю залучення до праці, дотриманням народних традицій, життя у тісному зв'язку з природою, психологічною захищеністю дитини від стресових ситуацій. Проте такі чинники, як відносна замкненість сільського життя, складні соціально-побутові умови визначаються як негативні.

З огляду на це, сільська школа стикається з комплексом проблем, зумовлених регіональними особливостями кожного населеного пункту, умовами сільськогосподарської праці, недостатньою соціально-культурною інфраструктурою, віддаленістю від культурних, методичних та наукових центрів, територіальною роздрібненістю населених пунктів.

Отже, сучасній школі, як зазначають вчені, «потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність школярів, викликала у них бажання взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем) « [4, с. 8]. Зміст навчання і технологія засвоєння рідної мови зорієнтовані на формування в учнів пізнавальної самостійності, комунікативних умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, урахування індивідуальних особливостей учнів. Підведення учнів до розуміння того, що будь-яка мова має свої можливості для передачі тієї чи іншої думки, встановлення контакту, має незаперечне значення для формування соціально-комунікативної компетентності учнів.

З огляду на викладене, зазначимо, що соціально-комунікативна компетентність передбачає «вміння встановлювати та підтримувати необхідні соціальні зв'язки, інструментом встановлення яких є мовлення, що розвивається і як засіб спілкування з іншими людьми, і як спосіб набуття знань, і як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів та вольової регуляції поведінки, і як об'єкт вивчення» [5, с. 66].

Водночас, удосконалення освітнього процесу з урахуванням компетентнісного підходу полягає в тому, щоб навчити учнів застосовувати здобуті знання і уміння в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях. Разом з тим профільне навчання передбачає набуття учнем життєвих навичок, які є підґрунтям його професійної підготовки. Розвиток соціально-комунікативної компетентності сільських школярів в умовах профільного навчання починається із створення відповідних умов у сільській школі, що передбачає визначений зміст, застосування інноваційних педагогічних технологій. Комунікативні складові навчальної діяльності перебувають у взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему, в межах якої реалізується компетентність учнів.

Як правило, учні усвідомлюють необхідність виявлення соціальної активності, вчаться поєднувати отримані знання з особистим практичним досвідом. Отже, «свобода в житті соціальному повинна давати кожній людині реальну можливість не тільки підтримувати своє життя, але й виявляти творчу енергію, здійснювати своє покликання, проявляючи соціальну активність як у помислах духовних, так і в діяннях на благо людства» [1, с. 64].

Розвиток соціально-комунікативної компетентності старшокласника стає особливо значущим з огляду на актуальність здійснення ним життєвого і професійного самовизначення. Соціально-комунікативна компетентність визначається його ціннісними орієнтирами, моральними переконаннями, взаємостосунками з іншими, здатністю діяти у відповідності із соціально прийнятими нормами поведінки. Перед учнями постає необхідність реалізувати свій інтелектуальний і творчий потенціал, обрати власний життєвий шлях. Основними новоутвореннями цього віку є усвідомлення власної індивідуальності, розвиток рефлексії, прагнення самостійно вирішувати свої проблеми; помітною є тенденція до задоволення потреби у спілкуванні на всіх рівнях, інтенсивність якої зростає.

Домінуючими видами діяльності старшокласників є пізнавальна та творча діяльність, а нова соціальна позиція змінює їх ставлення до навчання та його змісту. Учні старшого шкільного віку прагматично оцінюють свою освітню діяльність, її перспективи. У них форму-

ється мотиваційна структура освітньої діяльності, що передбачає мотиви, пов'язані із самовизначенням та підготовкою до самостійного життя; соціальні мотиви, як прагнення мати можливість конкурувати на ринку праці за рахунок розвитку компетентності та ерудованості; інтерес до змісту та процесу навчання, що містить самостійний пошук інформації.

Використання різноманітних видів діяльності забезпечує оптимальний розвиток всіх суб'єктів педагогічної взаємодії, встановлює співвідношення між ними, дає змогу досліджувати певні зміни під впливом передбачуваних активних дій. Разом з тим діяльність педагога полягає у відборі форм, що відповідають реальним цілям і завданням навчального процесу. У сільській школі навчальний і виховний процеси тісно пов'язані між собою, а тому необхідно приділяти особливу увагу організації позаурочної роботи з навчальних предметів. У контексті цієї проблеми слід враховувати регіональний компонент в організації профільного навчання учнів.

Важливим критерієм оцінювання компетентності учня є уміння раціонально користуватись комунікативними засобами у процесі пошуку, відбору, узагальнення, систематизації потрібної інформації та оперування нею при вивченні навчальних предметів. Це сприяє інтеграції знань, формує прийоми розумових дій, уміння висловлювати власні думки, обґрунтовувати правильність висновків. Саме ці уміння і якості особистості доцільно виявляти, контролювати і оцінювати.

Водночас соціально-комунікативна компетентність як складне особистісне утворення вимагає розробки специфічних критеріїв і показників, рівня сформованості компетентності. Критерієм розвитку когнітивного та діяльнісного компонентів соціально-комунікативної компетентності можна вважати міру розвитку соціального інтелекту. навичок соціальної поведінки, комунікативних умінь, прийомів ефективної взаємодії та конструктивної поведінки в складних життєвих ситуаціях. Проте не менш значущі безпосередні навички спілкування, оскільки досягти результату можливо лише в процесі співробітництва та взаємодії.

Відтак, комунікативні вміння, навички роботи у команді, виявлення соціальної активності є основними складовими соціально-комунікативної компетентності, яка в свою чергу є продуктом пізнання соціальної дійсності. Основний засіб цього пізнання становить соціальний інтелект людини, що розглядається як здібність прогнозувати поведінку оточуючих й забезпечувати адекватне пристосування у міжособистісних взаємодіях.

Як стверджують дослідники, особистість, що має розвинений соціальний інтелект, а отже, сформовану компетентність, відрізняє наявність:

- широких соціальних зв'язків, активність;
- уміння увійти в нові соціальні стосунки і співробітництво;
- здібності позитивно впливати на інших;
- адекватної самооцінки і розвиненого почуття власної гідності.

Отже, носієм високого рівня розвитку соціального інтелекту є соціально зріла особистість, добре адаптована і самодостатня. З поняттям соціальний інтелект нерозривно пов'язане поняття соціально-комунікативної компетентності, в основу якої покладено здатність ефективно реагувати на різноманітні проблемні ситуації, продуктивно співпрацювати з партнерами, виконувати різні ролі в колективі, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими, емоційно налаштовуватися на спілкування.

З огляду на це, соціально-комунікативна компетентність вимагає розробки критеріїв та відповідних показників, на підставі аналізу яких виноситься судження про міру розвитку досліджуваної компетентності. Рівень соціально-комунікативної компетентності залежить від осмислення учнем себе та своєї приналежності до соціуму, розуміння своїх прав і обов'язків, ступені входження в суспільні стосунки та міжособистісну взаємодію.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, процедура конструювання соціально-комунікативної компетентності спирається на рефлексивне виявлення компетентнісного змісту сучасної освіти. Організація профільного навчання забезпечує учням активну пізнавальну і комунікативну діяльність за рахунок додаткової навчальної інформації у межах

їхніх професійних намагань. Школярам надається широкий вибір предметних і освітніх галузей з метою розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей, комунікативних умінь. Учень оволодіває науковими знаннями, досвідом ціннісного ставлення до людей, навичками спілкування. Поглиблення меж спілкування розглядається як розширення освітнього простору дитини, що досить важливо для сільської школи.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. /Н.А. Бердяев. Избр. труды. – М.: Флинта, 1999. – 311 с.
2. Коберник О.М. Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація. /О.М. Коберник. –К: Знання, 1998. – 307 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній школі: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /під заг. ред. О.Овчарук – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови /М.І. Пентилюк //Укр.мова і література в школі. – 1999. – №3. – С.8–10.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация /Дж. Равен . – Пер.с анг. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

Алла Лопуховская. Развитие социально-комуникативной компетентности учеников сельской школы в условиях профильного обучения

В статье определено содержательное наполнение ключевых понятий проблемы, выявлены существенные характеристики социально-коммуникативной компетентности учеников сельской школы, определены особенности компетентностного подхода, раскрыты направления развития социально-коммуникативной компетентности сельских школьников в условиях реализации профильного обучения. Определены задачи учителя в организации учебно-воспитательного процесса, способствующего самореализации и самоопределению личности.

Ключевые слова: *компетентность, социально-коммуникативная компетентность, профильное обучение, сельская школа.*

Alla Lopuhivska. Social and communicative competence development of country school students under profile education

Key concepts of the problem and their meaning are reflected in the article, the main characteristics of social-communicative competence students of the country school are joined, the peculiarities of competence approach are determined, directions of social-communicative competence development of the country school students under profile education are points out. The teacher's tasks in the educational process, which assist the person's realization and determination are lighted out.

Keywords: *competence, social-communicative competence, profile education, the country school.*

УДК 371.134;15.001

Лариса Марчук, Наталія Соболь

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглядається проблема формування асертивної поведінки майбутнього фахівця шляхом застосування інтерактивних технологій.

Ключові слова: *асертивна поведінка, формування, майбут-ній фахівець, інноваційні технології, інтерактивні технології.*

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічної та політичної модернізації нашої держави, інтегруючого різноманіття етнічних, конфесійних, регіонально-культурних укладів, взаємоповаги, віри й довіри один до одного, формування асертивної поведінки стає пріоритетом національного розвитку. Молоде покоління в цьому ракурсі виступає як найбільш рухливий соціально-психологічний прошарок, тому актуальне завдання вищої освіти і молодіжної політики – розробка заходів, спрямованих на використання інноваційних соціальних технологій з метою формування асертивної поведінки української молоді. Ці обставини зумовили появу низки проблем у сфері освіти. З одного боку, виконуючи соціальне замовлення, освітні установи й фахівці, які в них працюють, мають виконати завдання формування асертивної поведінки підростаючого покоління. З іншого боку, для того, щоб вирішити це завдання, сучасному викладачеві необхідно самому бути асертивним, демонструвати взаємоповагу у взаємодії зі студентами. Викладач повинен не тільки здійснювати передачу предметних знань, формувати вміння й навички, а й генерувати прояви асертивної поведінки студентської молоді. Вирішення проблеми, на нашу думку можна знайти у застосуванні інноваційних технологій, особливо тих, які передбачають інтерактивну взаємодію всіх учасників навчально-виховної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Події останнього десятиліття дали значний поштовх до активної пошукової діяльності в напрямку асертивності. Проблеми формування асертивновті розглядались у працях Т. Г. Гаєвой, С. В. Герасіной, О. С. Гук, Т. Г. Дріги, І. В. Лєбєдєвой, В.А. Семиченко, Е.В. Хохловой, В. В. Шпалинського. Спираючись на дослідження С. А. Медведєвої, Л. Г. Терлецької, Н. І. Пов'якель, Т.С.Яценко, удосконалюючи їх підходи, слід наголосити, що однією з найбільш значущих умов сприяння розвитку асертивності студента є активне соціально-психологічне навчання в процесі професійного становлення майбутніх спеціалістів. У цьому процесі основне місце займають такі умови розвитку асертивності як: 1) включення до змісту професійної підготовки знань щодо асертивності майбутнього фахівця; 2) формування уявлень про себе й про інших як про рівноправних суб'єктів спілкування; 3) активізація суб'єктивного досвіду студентів через включення їх до ситуації спілкування з урахуванням соціальної професіоналізації; 4) забезпечення ціннісно-смислового ставлення до асертивності майбутнього фахівця; 5) рефлексія емоційного змісту навчання асертивності; 6) створення в процесі навчання атмосфери, що сприяє самопізнанню, трансформації й розвитку власної асертивності, а також забезпечує активну позицію учасників за рахунок створення відносин довіри, підтримки, взаємної поваги в групі; 7) обмін досвідом щодо прояву асертивності у реальних життєвих обставинах [12, с. 460]. Виконання цих умов, на нашу думку, неможливе в умовах традиційного навчання. Єдиним шляхом до вирішення цієї проблеми є застосування інноваційних технологій.

Мета статті – пошук і визначення інноваційних технологій, що сприятимуть виконанню вищенаведених умов розвитку асертивності.

Виклад основного матеріалу. Асертивна поведінка є результатом ефективного розвитку особистості, який здобуто у процесі впливу соціального середовища з однієї сторони, й

психологічного самовдосконалення, яке стає можливим лише завдяки взаємодії індивіда із соціумом – з іншої. Саме тому, враховуючи специфіку студентської вікової категорії, психологічні умови розвитку асертивності у студентів ВНЗ займають одне з ключових місць у процесі професійного становлення. У той же час формування уявлень про себе й про інших як про рівноправних суб'єктів спілкування виступає тією умовою розвитку асертивної поведінки у студентському середовищі, яка забезпечує культивування таких якостей як толерантність, рівноправність та взаємоповага.

Ці складові асертивної поведінки, на наш погляд, необхідно формувати у рамках діалогу. Серед головних умов діалогу можна виділити такі: відсутність упередженості, взаємність, довіра, рівноправність партнерів, розуміння (порозуміння). Такий діалог є однією з форм інтелектуального суперництва (але не боротьби), даючи змогу його суб'єктам залишатися на ґрунті власних світоглядних, ціннісних, життєвих засад, традицій, релігійних орієнтирів і водночас проникати в суть альтернативних систем цінностей, визнавати право на їх існування, терпимо ставитися до «чужої правди»[13, с. 95]. Діалог постає як форма співпраці тільки на базі пошуку спільних рішень, єдиних шляхів до взаєморозуміння й злагоди. Співробітництво у студентському середовищі можливе, якщо конфліктуючі сторони відмовляються від своїх окремих психологічних установок, які є причиною непорозуміння. Тобто мова йде про певні поступки, самообмеження, без чого діалог перетвориться на «монолог глухих» [16, с. 97].

Діалог передбачає взаємність. З точки зору М. Бубера, взаємність почуттів у діалозі породжує нове вимірювання - «Поміж», суть якого «реалізується не в тому або іншому учаснику й не в тому реальному світі, у якому ті перебувають разом з речами, але в самому буквальному значенні – між ними обома, як у якомусь доступному їм вимірі. У найяскравіші моменти діалогу, коли і справді «безодня кличе безодню», безсумнівно виявляється, що стрижень того, що відбувається – не індивідуальне й не соціальне, а щось третє. По той бік суб'єктивного, по цей бік об'єктивного, на вузькій кромці, де зустрічаються Я і Ти, лежить сфера Поміж» [3, с. 231 – 232]. «Поміж» – це реальність, в якій безпосередньо зустрічаються «Я» і «Ти». Необхідно підкреслити, що відношення, яке утворює «Я-Ти», обов'язково припускає самостійність, унікальність кожної зі складових частин. Проте суть Бога, світу й людини, з точки зору діалогіки, пізнається лише в їх єдності, у співіснуванні і взаємодопомозі [5, с. 128]. Саме довіра, породжена надійністю сторін, є обов'язковою умовою діалогу. Взаємна довіра «забезпечує зміцнення й розширення соціальних зв'язків і робить можливим поступальний розвиток суспільства» [9, с. 28]. Елемент довіри є обов'язковою психологічною передумовою процесу формування асертивної поведінки у студентському віці. Формування довірливих стосунків у молодіжному середовищі помітно спрощує процес верифікації отриманої під час спілкування інформації, забезпечує широкі можливості для співдії, кооперації, співробітництва, хоча й як наголошують деякі вчені, збільшує потенційну можливість обману. І навпаки, недовіра, «що віддзеркалює якості довіри, але з протилежним знаком, значною мірою ускладнює спілкування, ускладнюючи циркуляцію соціальної інформації та спотворюючи її зміст» [1, с. 250; 14, с. 32].

Інший важливий рівень діалогу – спілкування між студентами і викладачами. Однак, як виявилось в результаті спостережень, нецілеспрямоване оволодіння викладачами-початківцями необхідними комунікативними уміннями й навичками в процесі практичної діяльності, спроби довільно сформувати власний стиль педагогічного спілкування виявилися малоефективними та довготривалими. Саме тому від вдосконалення та підвищення рівня сформованості ефективних стилів спілкування викладачів-початківців пропорційно залежить розвиток у них певних якостей: ініціативності, антиципаційних здібностей, здатності самостійно приймати рішення, а також розвиток адекватної і продуктивної взаємодії зі студентами. Формування асертивної поведінки у студентському середовищі ускладнюється тими умовами, котрі традиційно склалися завдяки тому, що робота професорсько-викладацького складу вищого учбового закладу має певну специфіку. Більшості людей, що працюють у системі вищої освіти, характерне глибоке знання однієї області, предмета своєї професійної спе-

ціалізації. Вони досягають значних висот у цій вузькій галузі і не мають можливості приділяти багато уваги таким галузям знань, як психологія та педагогіка. Складність їх професійної діяльності пов'язана з тим, що здобуття знань у цій галузі є для них не основною, а побічною справою, в оволодінні якою вони найчастіше знаходяться лише на початковому етапі та й взагалі оволодівають цією наукою практично самостійно, не завдяки міцним та численним теоретичним знанням у цій галузі, а завдяки лише практичному досвіду. Саме тому у таких умовах стиль професійної взаємодії викладачів вищих учбових закладів із студентами суттєво і не завжди позитивно впливає на досягнення успіху у виконанні багатьох завдань, що стоять перед сучасною системою освіти взагалі, та на рівень формування асертивної поведінки студентів зокрема. Для подолання цієї проблеми доцільно було б у межах заходів щодо підвищення кваліфікації викладачів запровадити проходження ними соціально-психологічного тренінгу. О.В.Євтіхов, зазначає, що груповий психологічний тренінг є методом планомірних змін людини, спрямованих на її особистісний та професійний розвиток шляхом набуття, аналізу та переоцінки нею власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії [7, с. 16-17]».Соціально-психологічний тренінг сприятиме формуванню у молодих викладачів ефективного індивідуального стилю професійного спілкування[16, с. 64].

Безумовно, діалогічні умови розвитку асертивної поведінки у студентському середовищі забезпечують зваженість взаємовідносин у соціумі, у той же час цей процес стимулює третю умову розвитку асертивності – активізацію суб'єктивного досвіду студентів через включення їх до ситуації спілкування з урахуванням соціальної професіоналізації.

Слід враховувати, що у студентському віці завершується становлення позитивної "Я-концепції" як ядра особистості студента, зокрема формування її соціально-професійного аспекту. Студенти з позитивною "Я-концепцією" вирізняються високою і, здебільшого, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності. Навпаки для студентів з негативною "Я-концепцією" характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність самопізнання, невмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації [13, с. 43].

Час навчання у вищий школі припадає на специфічний зламний момент у формуванні особистості людини. Це зумовлено рядом вікових та психологічних особливостей. Як відомо, особистість людини формується в її активній діяльності. Головною ж для студентів протягом навчання у вищий школі є навчально-пізнавальна діяльність. Вона полягає не лише в отриманні певної суми знань, а в набутті професійної спрямованості, що особливо важливо для успішної роботи у подальшому як фахівця. В цьому процесі вагому роль відіграє низка чинників, таких як формування позитивної "Я-концепції", розвиток спеціальних здібностей, сприятлива атмосфера в колективі, включаючи і сферу стосунків студентів та викладачів вузу, що і формує асертивні риси поведінки студента-індивіда [6, с. 86].

У цьому сенсі основною умовою забезпечення ефективності особистісно-професійного розвитку асертивної поведінки студентів повинна стати програма психологічного супроводу особистісного становлення майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки, в основі якої лежить підхід, запропонований О. Туриніною[15, с. 133]. Автор базувалась на ключових соціально-психологічних умовах, серед яких А.Г. Асмолов, обгрунтовуючи роль практичної психології як чинника «конструктивної розвиваючої освіти» серед орієнтирів її розвитку, виокремив систему варіативних інноваційних технологій. Стратегією їх пошуку стала стратегія побудови розвиваючого способу життя, різних навчальних і виховних середовищ [2, с.30]. До таких інноваційних технологій належать психотехнології, які, на думку А.К. Колеченко, є своєрідним психологічним забезпеченням, що « уможливлює створення умов для... супроводу»[10, с. 5]. В якості продуктивних засобів реалізації цих умов необхідно застосувати тренінги розвитку особистості та поведінкових умінь, імітаційні і рольові ігри, групові дискусії, тощо. У цьому процесі особлива увага має приділятись методу моделювання, конструювання професійної ситуації, оскільки позитивні зразки, фрагменти діяльності інших членів студентського товариства, що відтворювались у них, є поштовхом для творчого зростання особистості майбутнього фахівця [15, с.134]. У той же час, подібний позитивний досвід формує по-

чуття взаємоповаги у студентському товаристві, та на наш погляд, стимулює розвиток таких якостей, як адекватна оцінка власних можливостей та експлікація позитивного досвіду подібних індивідів-студентів, що і є важливим фактором розвитку асертивної поведінки.

У цьому процесі студентська свідомість вступає у стан рефлексії емоційного змісту під час навчання асертивності в умовах педагогічного процесу з однієї сторони, а з другої – в умовах спілкування у студентському середовищі, що на наш погляд необхідно виділити у окрему умову розвитку асертивної поведінки.

У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є неоднозначним: з одного боку, встановлено, що високий рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язаний зі зниженням популярності у студентській групі, і поряд з цим, отримано дані про те, що підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій особистості в групі, стійкості системи взаємних виборів. Суттєву роль емоційний інтелект студентів відіграє не тільки в усвідомленому оволодінні ними професійними знаннями й уміннями, а й у врахуванні соціальних вимог суспільства до фахівця, який повинен уміти зіставляти вимоги суспільства з реальними умовами професійної діяльності.

Не менша необхідність у розвитку емоційного інтелекту пов'язана із проблемами самоконтролю, саморегуляції та використання емоцій, які часто знижують здатність людини, особливо на роботі, підтримувати на належному рівні взаємостосунки з людьми (співробітниками, керівниками, підлеглими). У науковій літературі існують різні думки щодо здатності людини до розвитку емоційного інтелекту. Одні вважають, що контролювати і регулювати емоції просто, лише треба зусиллям волі змусити себе діяти по-іншому. Таке твердження у певній мірі справедливе, особливо у тих випадках, коли поведінка контролюється свідомістю. Але в стресовій ситуації, яка супроводжує конфлікт, знижується можливість усвідомленого регулювання власним емоційним станом [8, с.42-51].

М. М. Васильєв [4, с. 26] виділяє такі етапи прояву емоцій:

1) процес сприйняття події, формування психічного образу і символізація його у свідомості;

2) емоційна оцінка події;

3) внутрішнє емоційне переживання;

4) зовнішня емоційно насичена поведінкова реакція;

5) емоційний слід після виходу із ситуації.

В умовах конфлікту вище зазначені етапи протікання емоцій, як правило, супроводжуються негативними переживаннями, які часто не сприяють розв'язанню конфлікту, а навпаки, поглиблюють непорозуміння між конфліктуючими сторонами. Тому здатність контролювати і регулювати власні емоції є невід'ємною складовою у розв'язанні конфлікту. Як показує практика, самоконтроль та саморегуляцію емоцій в конфліктній ситуації і намагання спокійно налагоджувати стосунки значна частина людей розглядають як поступки і шлях до поразки. Однак існує ряд причин, які обумовлюють необхідність брати емоції під контроль, регулювати їх прояв і конструктивно використовувати в конфліктній ситуації.

Зокрема, М.М. Васильєв виділяє три найсуттєвіші, на його погляд, причини.

По-перше, стрес, який обов'язково присутній в конфліктній ситуації, супроводжується сильними емоційними переживаннями і спричиняє зниження контролю свідомості над поведінкою. У людини в стані емоційного збудження зменшується здатність до виважених дій. Якщо розгортається конфліктне протиборство, то регулювати конфлікт на свою користь буде той, хто першим візьме свої емоції під контроль і буде регулювати їх прояв. Об'єктивний аналіз того, що відбувається, допомагає в такому випадку спрогнозувати можливі варіанти розвитку подій і вибрати оптимальну стратегію поведінки. По-друге, по мірі розгортання конфлікту збільшується емоційна включеність учасників, однак наявність негативних емоційних реакцій з однієї сторони веде до зростання конфліктності, бо кожна така емоційно насичена дія буде провокувати зустрічні агресивні реакції, які друга сторона буде сприймати як вимушені, а для розв'язання конфлікту необхідно зробити виважені, емоційно витримані кроки, спрямовані на зниження емоційної напруги. Контроль над власними емоціями і регулювання їх прояву сприятиме конструктивній взаємодії у подоланні конфлікту. По-третє,

тривале і часте перебування у напружених емоційних станах згубно впливає на стан організму і призводить до соматичних розладів, які можуть перерости у психосоматичні захворювання, а емоції, що їх викликали, називають у психології руйнівними переживаннями [4, с.28-29].

Дієвим засобом подолання конфліктності є дискусія і рольові ігри. Ці види інтерактивних технологій допомагають подивитись на власну поведінку ніби зі сторони, самостійно відчути свої недоліки, а також почути думку партнерів в процесі обговорення. Атмосфера гри знімає емоційне напруження (адже гра це не реальна обстановка), що дозволяє більш чітко зосередитись на всіх нюансах поведінки, контролювати емоції, в той же час здобувати потрібний досвід професійного спілкування. Такі інтерактивні технології як case-study, кооперативне навчання, інформаційні інтерактивні технології також значно сприяють розвитку асертивності.

Важливим для формування асертивності у студентів різних напрямів підготовки є також використання контекстного навчання (автор А. А. Вербицький), в основі якого лежать принципи активності і системності, а головною метою є професійна і соціальна підготовка шляхом включення студента в умови, що максимально наближені до реальних виробничих.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз умов формування асертивної поведінки майбутніх фахівців та інноваційних технологій навчання дозволив зробити висновок, що найбільш доцільними технологіями формування асертивної поведінки майбутніх фахівців є психотехнології та інтерактивні технології (тренінгові, ігрові, дискусійні, case-study, кооперативне навчання, інформаційні інтерактивні) в основі яких лежить діалогічна взаємодія. Оскільки мова йде про професійну підготовку фахівців, ці технології підлягають застосуванню в межах контекстного навчання, що дозволить майбутнім фахівцям сформувати не лише навички асертивної поведінки, а й удосконалити індивідуальний стиль професійного спілкування в цілому, що дозволить їм піднятись на вищі щаблі професіоналізму.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці технології формування асертивності майбутніх фахівців засобами психотехнологій та інтерактивних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Александрова О. С. Умови і специфіка діалогу як соціокультурного феномена /О. С. Александрова //Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії 2011. – № 44. – С. 31–37.
2. Асмолов А. Г. XXI столетие: психологияв столетиепсихологии. Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции / А.Г.Асмолов // Развитие личности. – 1999. – № 1. – С. 21 – 39.
3. Бубер М. Два образа веры: пер. с нем./М.Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
4. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2007. – 174 с.
5. Вдовенко В. М. Проблема диалога в западной философии В.М.Вдовенко, Т.А.Кафтанова // Культура народов Причерноморья. – 2005. – № 57. – Т.2. – С. 126–128.
6. Герман Є. О. Соціально-психологічна ідентичність сучасного студента // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут” [Текст]: зб. наук. пр. Філософія. Психологія. Педагогіка № 1 (22) / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України “КПІ”./ Є. О. Герман – К.: Політехніка, 2008. – С. 83–88.
7. Евтихов О. В., Практика психологического тренинга./ О. В. Евтихов. – СПб.: “Речь”, 2005. – 256 с. – С. 16–17
8. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності /В. В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2014. – Вип. 49. – С.42–51.
9. Иванов И. Человеческий капитал и глобализация /И. Иванов // Мировая экономика и международные отношения. – 2004. – № 9. – С. 19–31.

10. Колеченко А. К. Психологическое обеспечение педагогических технологий учебного процесса в школе./ А. К. Колеченко – Спб.: Спбгупм, 1997. – 370 с.
11. Кравченко П. Толерантність як принцип консолідації вітчизняного соціуму / П. Кравченко // Філософські обрії: Науково-теоретичний часопис. – 2000. – № 3. – С. 89–103.
12. Медведєва С. А. Психологічні особливості розвитку асертивності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів / С. А. Медведєва // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 29. – С. 459–466.
13. Проблемы профессионального становления личности в период учебной деятельности в вузе //Профессиональное и духовное становление специалиста: Сб. статей по материалам научно-практической конференции студентов и преподавателей факультета экономики и управления, февраль 1997 г. – М.: Институт молодежи, 2004.
14. Соціальний простір життя як суб'єктивна символічна реальність / [О. Злобіна, І. Мартинюк, Н. Соболєва, В. Тихо-нович].– К.: Інститут соціології НАН України, 2004. — 299 с.
15. Туриніна О. Проблеми особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога / О. Туриніна // Соціальна психологія – № 4. – 2008. – С. 130–135.
16. Чукавіна Т.Е. Рівні сформованості та напрями вдосконалення стилів професійного спілкування викладачів вузів./Т.Е.Чукавіна // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – Випуск 3. – 2005. – С. 63–69.

Лариса Марчук, Наталия Соболь. Инновационные технологии формирования ассертивного поведения будущего специалиста.

В статье рассматривается проблема формирования ассертивного поведения будущего специалиста путем применения интерактивных технологий.

Ключевые слова: *ассертивное поведение, формирование, будущий специалист, инновационные технологии, интерактивные технологии.*

Larysa Marchuk, Nataliya Sobol. Innovative technologies of the future specialist's assertive behavior formation.

The article deals with the problem of formation of the future specialist's assertive behavior by means of interactive technologies.

Keywords*: assertive behavior, formation, future specialist, innovative technology, interactive technology.*

УДК 371.134: 364.444

Оксана Повідайчик, Дана Данко

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті досліджено прикладний аспект міждисциплінарної інтеграції в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи. Теоретично осмислено основні поняття дослідження. Обґрунтовано доцільність встановлення міждисциплінарних зв'язків за рахунок включення до програм фахових дисциплін інтегрованих тем і блоків.

***Ключові слова**: міждисциплінарна інтеграція, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників, медико-соціальна робота.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти та науки особливої актуальності набуває проблема загальнонаукової методології, коли поряд із процесами диференціації наукового знання за галузями важливою стає його інтеграція. Висока насиченість програми підготовки майбутніх соціальних працівників предметами породжують проблему узгодженості різних сфер пізнання. Особливо гостро це виявляється при вивченні фахових дисциплін.

Міждисциплінарна інтеграція передбачає комунікацію, в якій конкретна навчальна дисципліна є водночас автономною і відкритою. "Необхідно, щоб кожна дисципліна була одночасно і відкритою, і замкнутою. Відкрита щодо нових когнітивних схем, які переносяться із суміжних і більш віддалених наукових дисциплін і мають для неї евристичну значущість; готова до кооперації з іншими науковими дисциплінами, до реалізації спільних дослідницьких проектів. Замкнута, бо вона повинна прагнути зберегти свій специфічний предмет і ракурс дослідження, розвивати свої прогресивні і найбільш адекватні дослідницькі методи і стратегії" [5, с. 347].

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом спостерігається значний інтерес науковців до забезпечення міждисциплінарності в процесі підготовки фахівців у ВНЗ (В. Бондар, Т. Єліна, І. Звєрєв, О. Панкратова, О. Федотова та ін.). Не залишаються поза увагою вчених проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: розкрито зміст, форми і методи підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних ВНЗ (Л. Долинська, Д. Годлевська, О. Карпенко, К. Максимова, В. Орленко, В. Полєхіна, З. Фалинська, О. Шевчук та ін.); висвітлено різні аспекти професійної підготовки соціальних працівників у зарубіжній практиці (А. Козлов, В. Поліщук, А. Сорвіна, А. Дашкіна, С. Тетерський та ін.); досліджено деякі особливості підготовки фахівців до медико-соціальної роботи (М. Кандиба, Л. Клос, Ю. Шуригіна та ін.). Незважаючи на достатньо широке коло наукових розвідок з досліджуваної проблеми, питання забезпечення міждисциплінарної інтеграції в процесі підготовки соціальних працівників до медико-соціальної роботи потребує більш ґрунтовного вивчення.

Мета статті – дослідити особливості міждисциплінарної інтеграції в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. У рамках нашого дослідження міждисциплінарну інтеграцію будемо розглядати як взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення єдиного освітнього потенціалу шляхом використання інноваційних педагогічних засобів, організаційних форм, методів і засобів навчання.

Необхідність міждисциплінарних зв'язків диктується дидактичними принципами навчання: науковістю, системністю, зв'язком із практикою, міцністю засвоєння знань і всебічним розвитком пізнавальних здібностей.

Міждисциплінарність – це сучасний принцип навчання, який впливає на структуру навчального матеріалу цілої низки дисциплін, підсилюючи системність знань, активізує метод навчання, орієнтує викладача на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу.

Реалізація міждисциплінарних зв'язків передбачає:

- координацію дисциплін й узгодження навчальних програм, що забезпечує наступність і неперервність у навчанні та максимально виключає недоцільне дублювання матеріалу;
- подолання розрізненості знань, вмінь і навичок студентів в умовах багатодисциплінарного навчання, що сприяє підвищенню рівня мобільності знань і вмінь студентів;
- посилення професійної спрямованості навчання, що забезпечує удосконалення практичної підготовки, спонукає студентів до розв'язання наукових, виробничих, соціальних, економічних, екологічних проблем з метою успішного оволодіння обраною професією та ін [1].

Поряд із теоретичним розумінням сутності міждисциплінарних зв'язків важливим є питання їх практичної реалізації в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи, зокрема, під час вивчення дисциплін «Основи соціальної реабілітації» та «Методика групового та індивідуального консультування».

Мета курсу «Основи соціальної реабілітації» – забезпечити володіння студентами знаннями з основ соціальної реабілітації, ознайомити їх із специфікою реабілітаційної діяльності з категоріями осіб, які мають медико-соціальні проблеми.

Завдання курсу – дати змогу майбутнім соціальним працівникам опанувати практичними навичками з даної дисципліни, які необхідні для того, щоб на науковій основі організувати процес соціальної реабілітації, обирати ефективні форми проведення навчальних, виховних, соціально-адаптаційних, корекційних заходів та активно брати участь у реабілітаційній роботі.

Програмою курсу передбачено вивчення загальних питань соціальної реабілітації, а також конкретних методів і технологій реабілітаційної роботи з різними категоріями осіб. Відмінності у підходах до реабілітаційної роботи зумовлені різноманітністю соціальних груп, у зв'язку з якими соціальна реабілітація розглядається. Вона може бути розпочата, як на ранніх етапах життєдіяльності людини (як частина первинної соціалізації дітей-інвалідів), так і в більш пізньому віці (соціальна адаптація людей похилого віку); проводитися зі здоровими індивідами і тими, що мають особливі потреби; бути спрямованою на окрему особистість, певну групу, чи суспільство тощо.

Якщо ж говорити, наприклад, про соціальну реабілітацію осіб, які постраждали від терористичного акту, то вона включає заходи із психологічної, медичної та професійної реабілітації, працевлаштування, надання правової допомоги та житла [2; 6]. Для людей, що повернулися з місць позбавлення волі, особливо значимою є професійна складова. Що стосується дітей та молоді, то тут особливо важливою постає педагогічна та освітня реабілітація, а також приведення індивідуальної чи колективної поведінки у відповідність із загальновизнаними суспільними правилами і нормами [4].

Інші елементи соціальної реабілітації пропонує російська дослідниця Т. Черняєва, яка описує їх на прикладі роботи з "нетиповими" дітьми (діти, які є обдарованими). До таких складових належать: нормалізація (менстрімінг), включення (інклюзія), інтерація [8]. При цьому, під поняттям нормалізації розуміється співвідношення з нормою, загальноприйнятою соціальною моделлю, основним напрямом життєдіяльності суспільства.

З метою підвищення рівня готовності соціальних працівників до медико-соціальної роботи значна увага при вивченні дисципліни надається засвоєнню елементів реабілітаційної роботи з особами, які мають проблеми зі здоров'ям. Зокрема, А. Мартиненко, Є. Воробцова, Н. Белова та ін. виділяють такі групи клієнтів: група осіб з підвищеним ризиком захворювань; члени сім'ї клієнта і його найближче оточення; важкохворі; хворі з вираженими соціа-

льними проблемами; люди з обмеженими можливостями. Відповідно до цієї класифікації, реабілітація клієнтів передбачає реалізацію таких заходів [7] (табл. 1).

Таблиця 1

Реабілітаційні заходи МСР з різними групами клієнтів

Категорія осіб	Реабілітаційні заходи МСР
Група осіб з підвищеним ризиком захворювань	Медико-соціальна допомога і медико-соціальний патронаж сімей; сприяння в забезпеченні державних гарантій і прав громадян з охорони здоров'я та надання медико-соціальної допомоги; участь у наданні допомоги постраждалим у надзвичайних ситуаціях; сприяння у вирішенні правових проблем клієнта; психокорекційна робота та ін.
Члени сім'ї клієнта і його найближче оточення	Організація психологічної підтримки клієнта з медико-соціальними проблемами; залучення членів сім'ї і найближчого оточення клієнта до діяльності груп самодопомоги і взаємодопомоги та ін.
Важкохворі	Організація медико-соціальної допомоги та догляду за хворим; сприяння в забезпеченні спеціалізованої допомоги з урахуванням особливостей соматичної, психічної і соціальної патології; направлення на медико-соціальну експертизу; організація паліативної допомоги та ін.
Хворі з вираженими соціальними проблемами	Медико-соціальна допомога, включаючи організацію опіки, догляд, влаштування у соціальні установи; забезпечення наступності у взаємодії з фахівцями суміжних професій; створення реабілітаційної соціально-побутової інфраструктури; організація спеціалізованої медичної допомоги; забезпечення соціального захисту клієнтів і членів їх сімей та ін.
Люди з обмеженими можливостями	Сприяння в організації лікування та медичного контролю; психокорекція; сімейне консультування; розробка індивідуальної програми реабілітації інваліда; проведення заходів медичної та соціальної реабілітації; організація заходів професійної реабілітації; допомога у створенні реабілітаційної соціально-побутової інфраструктури та ін.

Відповідно до програми навчальної дисципліни введено окремий модуль «Соціальна реабілітація при окремих захворюваннях, її періоди, завдання, засоби, методи». Цей модуль передбачає вивчення таких тем: «Хворий як об'єкт соціальної реабілітації: критерії відбору, принципи, періоди реабілітації. Реабілітаційні програми», «Медико-соціальна реабілітація, її визначення, види, завдання, принципи», «Установи, що реалізують реабілітаційні програми з особами, які мають проблеми зі здоров'ям» та ін. У подальшому розглядаються конкретні технології реабілітаційної роботи з різними категоріями осіб – хворими на СНІД, онкологічно хворими, людьми з особливими потребами та ін.

Так, під час вивчення теми «Соціальна реабілітація з особами, які страждають алкогольною та наркотичною залежністю», звертається увага на особливості реабілітаційної роботи з такою категорією осіб. Розглядаються принципи соціальної реабілітації – партнерство лікаря і хворого; різнобічність зусиль (впливів, заходів); єдність психосоціальних і біологічних методів впливу; їх етапність та наступництво. Також вивчаються питання експертизи працездатності, соціальний захист персоналу, який працює з цією категорією осіб тощо.

Метою курсу «Методика індивідуального та групового консультування» є оволодіння студентами знаннями із загально-методологічних питань предмета консультування; основних методів консультування; особливостей консультування різних категорій осіб.

Ця дисципліна передбачає вивчення основних категорій та історії консультування; структури процесу консультування, моделей особистості ефективного консультанта; етичні принципи та правові аспекти консультування; процедури та техніки індивідуального консультування; особливості групового консультування тощо.

Для підвищення рівня медико-соціальної готовності соціальних працівників значна увага надається вивченню специфіки консультативної роботи з хворими. Наприклад, консультування відіграє важливу роль у процесі медико-соціальної роботи з Віл-інфікованим. При цьому найбільшу потребу в консультуванні мають особи із вперше встановленим діагнозом Віл-інфекції. Це пов'язано із психоемоційними реакціями, що виникають під час повідомлення про хворобу. Консультування на цьому етапі повинно бути регулярним, включати виявлення суїцидальних настроїв і їх корекцію. При консультуванні в центрі уваги перебувають інтереси й проблеми клієнта, а сам процес допомагає хворому осмислити пропоновані до обговорення питання.

Повідомлення людині звістки про наявність у неї хвороби сприймається як загроза життю. Для цього консультант здійснює передтестову оцінку особистісних характеристик хворого, його психосоціальний стан, встановлює ставлення до Віл-інфекції та СНІДу. Він повинен дати чітке роз'яснення значення позитивного результату, розповісти, де можна одержати психологічну допомогу в критичних ситуаціях [3].

У процесі консультування необхідно спонукати клієнтів до продовження і підтримки життя, продуктивного в соціальному і економічному плані. Необхідно акцентувати увагу інфікованої особи на її відповідальність за ризик зараження інших людей. Консультант відзначає необхідність попередження інфекцій, які можуть пригнічувати імунітет і прискорювати розвиток СНІДу, роз'яснює як вести здоровий спосіб життя. Обговорюється проблема інформування статевих партнерів і близьких.

Віл-інфіковані зіштовхуються з негативною і ворожою реакцією з боку оточення. Задля цього консультант інформує хворого про наявність спеціалізованої служби психосоціальної підтримки інфікованих осіб при центрах профілактики і боротьби зі СНІДом, психотерапевтичних кабінетах, відділеннях лікувально-профілактичних установ та інших джерелах допомоги і підтримки.

Одним з найбільш важливих аспектів консультаційних заходів є подолання суїцидальних настроїв, залучення хворих до діяльності, створення умов для спілкування клієнтів між собою.

Отже, під час вивчення теми «Особливості консультування осіб із ВІЛ/СНІД» студенти опираються на здобуті раніше знання з медико-соціальних основ здоров'я, безпеки життєдіяльності, соціальної медицини та ін., оскільки в процесі консультативної роботи з вказаною категорією осіб повинні відзначати особливості хворої на СНІД людини, необхідність попередження інфекцій, які можуть пригнічувати імунітет і прискорювати розвиток СНІДу, роз'яснювати, який необхідно вести спосіб життя та ін.

Також майбутні соціальні працівники в процесі консультативної роботи відзначають наявність спеціалізованих закладів і служб психосоціальної підтримки інфікованих осіб при центрах профілактики і боротьби зі СНІДом, психотерапевтичних кабінетах, відділеннях лікувально-профілактичних установ та інших джерел допомоги і підтримки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, інтегративні тенденції в розвитку медико-соціальної роботи як науки спричинили потребу в забезпеченні міждисциплінарності під час професійної підготовки соціальних працівників до роботи в медичній сфері. Подальші дослідження планується спрямувати на пошук інноваційних форм і методів навчання, а також на оптимізацію процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи шляхом запровадження навчальної дисципліни «Технології медико-соціальної роботи».

Список використаних джерел

1. Борин Г. В. Міждисциплінарна інтеграція як засіб підготовки майбутніх фахівців / Г. В. Борин // Вісник ЖДУ. Педагогічні науки. – Вип. 59. – 2011. – С. 43 – 46.
2. Гусак Н.Є. Соціальна реабілітація: підходи до визначення поняття / Н. Є. Гусак // Соціальна політика та соціальна робота. – 2008. – №1. – С. 103 – 114.
3. Дмитриева Н. В. Развитие первичной медико-социальной помощи в России / Н.В. Дмитриева, Р.В. Коротких // Проблемы соц. гигиены и история медицины. – 1994. – №6. – С. 3 – 6.
4. Закон України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" від 21.06.2001 р. №2558-III // Відомості Верховної Ради, 2001. – №42. – С. 213.
5. Князева Е.Н. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003, – 232 с.
6. Ковалієнко Н.В. Динамічні аспекти соціальної стратифікації: специфіка соціальної мобільності / Н. В. Ковалієнко // Український соціум. – К.: 2007. – №1(18). – С. 7 – 16.
7. Основные положения концепции медико-социальной работы в Российской Федерации / А.В. Мартыненко, Е.С. Воробцова, Н.И. Белова, С.П. Бурцев, Ю.М. Дворянцева, Л.В. Ким, Т.В. Шевелева // Медико-социальная работа с различными категориями населения: материалы международ. науч.-практ. конф. – Орел: ОГУ, ООО «АДС-Полиграфия», издатель А.В. Воробьев, 2006. – С. 11 – 13.
8. Черняева Т. И. Социальная реабилитация. "нетипичных" детей, 2005 [Электронный ресурс] / Т. И. Черняева. – Режим доступа: www.isras.ru/files/file/socis/2005-6/chernyaeva_soc_rehabi.pdf

Оксана Повидайчик, Дана Данко. Междисциплинарная интеграция в процессе подготовки будущих социальных работников к медико-социальной работе.

В статье исследован прикладной аспект междисциплинарной интеграции в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников к медико-социальной работе. Теоретически осмыслено основные понятия исследования. Обоснована целесообразность установления междисциплинарных связей за счет включения в программы специальных дисциплин, интегрированных тем и блоков.

Ключевые слова: *междисциплинарная интеграция, профессиональная подготовка будущих социальных работников, медико-социальная работа.*

Oksana Povidaychyk, Dana Danko. Interdisciplinary integration in the process of future social workers' training to medical and social work.

The applied aspect of interdisciplinary integration in the process of professional training of future social workers to medical and social work is explored in the article. The basic concepts of the study are theoretically highlighted. The article justifies the expediency of establishing the interdisciplinary connections by including the programs of professional disciplines and topics of integrated units.

Keywords: *interdisciplinary integration, training of future social workers, medical social* work.

УДК 378.035:34:316.61

Олена Попадич, Юрій Білак

РОЛЬ ПРАВОВИХОВНОЇ РОБОТИ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті досліджено роль правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу, проведено аналіз понять «соціалізація особистості студента», «педагогічна система», «виховна робота у вищому навчальному закладі», «правове вихованн» у взаємозв'язку, запропоновано форми проведення правовиховної роботи у вищому навчальному закладі, встановлено, що правовиховна робота у соціалізації студентів вищого навчального закладу найефективніше може бути вирішена шляхом інтеграції навчальної й позанавчальної діяльності.

Ключові слова: *правовиховна робота, соціалізація особистості студента, правове виховання, форми проведення правовиховної роботи у вищому навчальному закладі.*

Постановка проблеми. Однією із умов становлення України як правової держави є створення якісно нової системи вищої освіти. Сучасна система освіти має забезпечити формування правової освіченості та правової культури особистості студента як людини, підготовленої до життя у суспільстві через засвоєння основних правил поведінки та знання своїх прав. Вирішення цього завдання вимагає перегляду основних засад виховання фахівців та розгляду суті педагогічної проблеми ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу, а правове виховання молоді та студентів потребує комплексного вирішення через системну діяльність навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вихідні концептуальні положення щодо виховання майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки відображено у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі правової освіти населення (Указ Президента України від 18 жовтня 2001 р. № 992), Концепції Комплексної програми профілактики правопорушень (розпорядження Кабінету Міністрів України від 1 березня 2006 р. № 116-р), Указі Президента України від 9 червня 2006 р. № 509 «Про Концепцію формування системи безоплатної правової допомоги в Україні», інших нормативних документах.

Різні аспекти проблеми дослідження розглядалися у працях багатьох дослідників, зокрема: проблема соціалізації особистості студента – у філософському (А. Асмолов, Я. Гілінський, В. Шепель); соціологічному (І. Кон, А. Харчев), психологічному (Б. Ананьєв, І. Бех, А. Мудрик) та педагогічному (В. Бочарова, М. Касьяненко, О. Кузьменко, І. Мигович, В. Сухомлинський) аспектах, проблемі виховання студентів у вищих навчальних закладах присвячено праці А. Алексюка, І. Беха, С. Гончаренка, Г. Васяновича, О. Духнович, І. Зязюна, Н. Ничкало, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, З. Тимошенко, проблему організації виховної роботи зі студентами досліджували І. Авдєєва, Ю. Бабанський, О. Вишневський, В. Жук, О. Кондратюк, І. Мартинюк, Л. Новікова, В.Петрович, формування правової культури та правосвідомості особистості – В. Безбородий, Г. Васянович, І. Козубовська, Н. Коваленко, В. Одарій, М. Подберезський, особливості навчально-виховного процесу та правове виховання особистості – Г. Балл, А. Галєєва, А. Стаканков, Ю. Сурмяк, О. Хоптяна та ін.

Проте доводиться констатувати відсутність узагальнювальних досліджень щодо виявлення суті педагогічної проблеми ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу.

Оскільки «соціалізація – це комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноправним членом суспільства» [1], а

формування особистості фахівця з вищою освітою – громадянина України, що здійснюється у вищих навчальних закладах, передбачає підготовку фахівців високої кваліфікації, соціально активної і професійно компетентної особистості, готової до участі в процесах державотворення, яка добре знає свої права та обов'язки, то при цьому важливою проблемою є недостатньо ефективна система правового виховання майбутніх фахівців, що породжує суперечність між науково обґрунтованими вимогами до рівня правової підготовки майбутніх фахівців та рівнем їх практичної готовності до застосування правових знань у професійній діяльності, накопиченням інформації з правових дисциплін та недостатнім рівнем її використання для забезпечення формування відповідних умінь і навичок правової поведінки майбутніх фахівців. Адекватною відповіддю на ці виклики є, зокрема, актуальність розробки теоретичних основ та практичних методик правовиховної роботи у вищому навчальному закладі.

Мета статті – розглянути педагогічну проблему ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу, розглянути поняття «соціалізація особистості студента», «педагогічна система», «виховна робота у вищому навчальному закладі», «правове виховання», «форми правовиховної роботи у вищому навчальному закладі» у звємозв'язку.

Новизна дослідження полягає в тому, що вперше проаналізовано педагогічну проблему ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація особистості студента – багатогранний, складний процес, який включає педагогічні (виховання і самовиховання) і соціальні (об'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відображаються у поглядах та поведінці студентів, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента. При цьому вищий навчальний заклад як соціальний інститут виступає важливим і незамінним фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації і відіграє в ньому домінуючу роль.

У сучасній науковій літературі наявні спроби різнобічного тлумачення поняття «соціалізація», але одностайного пояснення сутності його змісту до цього часу немає. Філософи в поняття «соціалізація» вкладають широкий зміст – становлення людини як соціального індивіда у процесі філогенезу. Так, О. Киричук розглядає соціалізацію через призму родової сутності людини, яка не обмежується в часі і належить не окремим особам чи соціальним групам, а всьому людству [6, 119]. Психологи вбачають у соціалізації процес засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом «входження» у соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, опанування соціальними нормами, цінностями і культурою взагалі в результаті цілеспрямованих і неорганізованих соціальних впливів (С. Максименко) [8, 29]. З позицій педагогічної науки (М. Касьяненко) процес соціалізації можна трактувати як процес «засвоєння індивідом соціального досвіду, оволодіння сучасною культурою пізнання світу, продуктивності праці, гуманних відносин» [5, 254]. Однак представники будь-якої з наук одностайні в думці, що соціалізація включає як цілеспрямований вплив на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування. У нашому дослідженні йдеться тільки про процес виховання людини в цілому як об'єкт педагогічної науки та про правовиховну роботу, зокрема.

Зазначимо, що педагогіка досліджує і розробляє суто прикладний аспект виховання людини, залишаючись, при цьому, в рамках свого предмету – педагогічної системи. Під системою взагалі розуміють множину елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, створюючи певну цілісність, єдність [2, 48]. Система, в якій здійснюються виховні функції, називається педагогічною системою. До її складу входять такі елементи, які створюють сучасну розвинену педагогічну систему: мета підготовки фахівця; студенти; зміст навчання і виховання; дидактичні процеси як способи здійснення задач педагогічного процесу; викладачі; організаційні форми педагогічної діяльності. Педагогічна система перебуває під постійним впливом соціальної системи. В залежності від соціального замовлення в педагогічній системі відбувається перебудова та адаптація її елементів. Саме тому для вибору стан-

дартної системи, для її кореляції, ефективної реалізації на практиці необхідна творча педагогічна діяльність.

На думку О. Полозенко, система виховної роботи – це впорядкована сукупність взаємопов'язаних навчальних і позаурочних заходів, упорядкованих цілями виховання, є одним із різновидів соціальних систем та має низку спільних з ними ознак, а саме цілеспрямованість, цілісність, поліструктурність, динамізм, взаємодія із середовищем, відкритість до інших систем, варіативність [9, 17].

До системи виховної роботи у вищому навчальному закладі М. Свирень відносить такі компоненти: цільова настанова, мета виховання, основні напрями виховної роботи, її організаційні форми, управління, взаємодія з навколишнім середовищем [10, 69].

Особлива увага приділяється організації виховної роботи в закладах освіти у концепції національної системи виховання. Національна система виховання є умовою цілісного формування особистості – це створена впродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій та професійної діяльності, що має на меті формування світоглядної позиції та цілісних орієнтацій молоді, передачу їй соціального досвіду, надбань попередніх поколінь [7].

На нашу думку, важливою складовою всього виховного процесу з точки зору соціалізації студента є правове виховання, метою якого є формування соціально активної особистості. Звичайно, багато правових цінностей, маючи основу і походження у моральних нормах, засвоюються особою у процесі різноманітної соціальної практики, через інші, неправові форми і канали формування суспільної свідомості. Проте правове виховання формує створення спеціального інструментарію, спроможного донести до розуму і відчуття кожної людини правові цінності, перетворити їх у переконання особистості і внутрішній орієнтир її поведінки.

Оскільки правове виховання зорієнтоване, насамперед, на оволодіння особистістю необхідним рівнем правових знань, навичок і вмінь, усвідомлення правової системи держави, на формування стійких правових ідеалів, переконань, цінностей тощо, то, на нашу думку, саме правовиховна робота у вищому навчальному закладі повинна допомогти студенту у його соціалізації з точки зору мети правового виховання – формування у студентів правової культури громадянина, що складається зі свідомого ставлення до своїх прав і обов’язків перед суспільством і державою, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, що виявляють волю та інтереси народу [3, 16].

Ми вважаємо, що правове виховання майбутніх фахівців у вищій школі повинно проводитися під час занять з правових дисциплін. Окрім них, до популярних форм правовиховної роботи можна віднести науково-практичні конференції, збори тощо. Серйозним недоліком сучасної практики правовиховної роботи студентів є недооцінка таких організаційних форм, як: правові олімпіади, диспути на правову, моральну тематику, лекторії, науково-практичні конференцій тощо. Звичайно, крім традиційних форм навчальної роботи, у вищому навчальному закладі можна використовувати й інтеграційні форми правового виховання, що має велике значення для зв’язку теорії з життям, для перетворення знань у переконання й особистісну культуру студента.

Правове виховання, яке традиційно здійснюється під час навчальної діяльності, може мати своє продовження в позанавчальній виховній роботі. Позанавчальна правовиховна робота може здійснюватися у двох напрямах. По-перше, вона повинна спрямовуватися на розширення та поглиблення одержаних правових знань. По-друге, потрібно організовувати спеціальні виховні заходи, присвячені ознайомленню вихованця з тими положеннями права, які не вивчалися на заняттях [4, 19].

Правові знання, засвоєні на заняттях, можуть поглиблюватися і поповнюватися в позанавчальній роботі. Вибір форми чи методу виховного впливу залежить від його мети, змісту, вікових та індивідуальних особливостей студентів і можливостей викладацького складу вищого навчального закладу.

Інтеграція навчальної і позанавчальної діяльності допоможе забезпечити отримання професійних відомостей за рахунок нетрадиційних форм і методів включення студентів у професійно орієнтовану діяльність, що передбачає проектування, моделювання, конструювання, дослідження різних аспектів майбутньої професії.

Оскільки практику доцільно розглядати не тільки як професійно зорієнтований складник навчального процесу, але й позааудиторну форму професійної підготовки, то саме під час виробничої практики ми пропонуємо впроваджувати ідею інтеграції навчальної і позанавчальної діяльності.

Істотне значення у формуванні високоосвіченого, всебічно-розвиненого громадянина України, у вихованні його в дусі поваги до правопорядку і законності має правовиховна робота, в якій важливе місце належить таким активним формам роботи, як бесіди, конференції, диспути, тематичні вечори, читацькі конференції, вікторини, вечори запитань та відповідей, проведення тижнів права, що мають бути ретельно підготовлені, емоційно забарвлені й спрямовані на розвиток соціально-правової активності молодих людей. Це сприятиме залученню студентів до творчості, різноманітних видів практичної діяльності (робота з джерелами законодавства, художньою, науково-популярною літературою, участь у конференціях, диспутах, правоохоронній діяльності тощо).

Ефективна правовиховна робота передбачає спеціальну педагогічну діяльність, у процесі якої треба приділяти основну увагу усвідомленню студентами соціального, ціннісного значення права. Це не тільки допоможе їм засвоїти зміст правових норм, але й сприятиме формуванню у них впевненості в тому, що право базується на принципах істини, справедливості й гуманності.

Формування такого ставлення до права, вплив на свідомість методом переконання сприятиме, у свою чергу, вихованню у студентів впевненості у доцільності й потребі неухильного додержання законності.

Нами встановлено, що соціально-правова площина виховання студента у вищому навчальному заладі може застосовуватися у кількох аспектах. По-перше, як засвоєння соціального досвіду попередніх поколінь, оскільки, реалізуючи відносини «людина – суспільство», індивід засвоює соціальний досвід, у тому числі досвід правовідносин, а також знання, цінності, норми моралі й права, традиції тощо. По-друге, як пізнання соціальних норм і формування досвіду власної поведінки та відносин, оскільки процес набуття досвіду невід'ємний від засвоєння особою соціальних ролей, що виокремлює соціальну функцію конкретної особистості, певну модель її поведінки, у тому числі модель правової поведінки. По-третє, як соціалізацію, тобто входження, включення людини у різноманітні, у тому числі, й правові стосунки, виробництво, політику, культуру тощо. По-четверте, як формування особистості у взаємозв'язку природних (біологічних) і зовнішніх (соціальних, у тому числі правових) факторів. По-п'яте, як формування внутрішньої свободи вибору стилю і форм поведінки в межах правового поля.

Таким чином, педагогічна проблема правовиховної роботи у вищій школі найефективніше може бути вирішена шляхом інтеграції навчальної й позанавчальної діяльності. Роль правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу є неоціненною, оскільки саме у процесі правового виховання та за допомоги правовиховної роботи студенти отримують комплексні знання, які дозволяють їм бути повноправним членом суспільства.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження виявило, що формування особистості студента у вищому навчальному закладі розглядається як здійснення систематичного й цілеспрямованого впливу на неї з метою її адекватної інтеграції в соціум, що передбачає засвоєння нею правових вимог і норм, а також наявних правових цінностей. Ми встановили, що мета правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу – розвиток у майбутніх фахівців ціннісного ставлення до права, правової відповідальності, мотивів і потреб до самовдосконалення.

Цінність права може бути усвідомлена за умови його застосування у процесі активної навчальної, поза навчальної та самостійної діяльності студентів. Ефективність організації

правовиховної роботи студентів ми пропонуємо забезпечувати за допомоги розглянутих нами форм правовиховної роботи, що допоможе вирішити педагогічну проблему ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розгляді ролі закономірностей та принципів правового виховання у соціалізації студентів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – Загол. з екр. – Мова укр.
2. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник . – Львів : Ліга – Прес, 2000. – 100 с.
3. Гриньова Я. Г. Формування правової культури майбутніх фахівців транспортної галузі у процесі вивчення правових дисциплін: автореф. дис… на здобуття наук. ступеня к. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. Г. Гриньова. – Х., 2010. – 20 с.
4. Запорожан І. Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис…. на здобуття наук. ступеня к. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. Г. Запорожан. – Тернопіль, 2002. – 21 с.
5. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва. Навчальний посібник./ М.Д. Касьяненко. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
6. Киричук О. В. Філософія освіти і проблеми виховання // Філософія освіти в сучасній Україні./ О.В.Киричук – К.: ІЗМН, 1997. – С . 116–122.
7. Концепція національного виховання // Освіта.– 1994.– №71–72. –26 жовтня.
8. Максименко С. Д. Науково-психологічні основи формування особистості / С.Д.Максименко// Рідна школа, – 1991. – № 11. – С. 27–31.
9. Полозенко О. В. Організаційно-методичні умови удосконалення педагогічної діяльності викладача вищого аграрного навчального закладу. – автореф. дис… на здоб. наук. ступ. к. пед. наук./ О.В.Полозенко – Тернопіль, 2003. – 20 с.
10. Свирень Н. Высшее учебное заведение как социально-культурная система: от концепции к практике / Н.Свирень// Персонал. – 2005. – № 6. – С. 66–70.

Елена Попадич, Юрий Билак. Роль правовоспитательной работы в социализации студентов высшего учебного заведения.

В статье исследована роль правовоспитательной работы в социализации студентов высшего учебного заведения, проведен анализ понятий «социализация личности студента», «педагогическая система», «воспитательная работа в вузе», «правовое воспитание» во взаимосвязи, предложены формы проведения правовоспитательной работы в высшем учебном заведении, установлено, что правовоспитательная работа в социализации студентов высшего ученого заведения эффективно может быть решена путем интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: *правовоспитательная работа, социализация личности студента, правовое воспитание, формы проведения правовоспитательной работы в высшем учебном заведении.*

Olena Popadich, Yuri Bilak. Law Activity Role in High School Students' Socialization.

The pedagogical problem of the law activity role in high school students' socialization is explored in the article, the concepts of "the student's individuality socialization" "educational system", "educational work in high school", "legal education" are analysed, the forms of law activity work in high school are proposed, found that the pedagogical problem of the law activity role in the students' socialization in high school can be most effectively resolved by integrating academic and extracurricular activities.

Keywords: *law activity work, student's personality socialization, legal education, the forms of realization law activity work in high school.*

УДК 376 (477.87)

Наталія Стрічко

ВИХОВАННЯ МОЛОДІ, ГОТОВОЇ ДО ЗАХИСТУ СВОЄЇ ВІТЧИЗНИ

У статті вказано на необхідність виховання молоді готової до захисту країни як відповіді на суспільно-політичні виклики. Розкрито багатовікові традиції українського виховання патріотів-захисників вітчизни. Виховання молоді, готової до захисту своєї країни було органічною складовою всього національно-визвольного поступу українців і визначалось конкретними історичними умовами та запитами суспільства.

Ключові слова: *національне виховання, патріотизм, громадянськість, захисник вітчизни.*

Постановка проблеми. Ідеологія незалежної держави, ідеологія державотворення є основою виховання як соціального явища. Виховання є підґрунтям соціального відтворення поколінь, природної потреби та прагнення підготувати нащадків до майбутнього життя та суспільної діяльності. Виховання громадян держави визначається державницькими інтересами суспільства. Формування сучасної системи відносин в українському суспільстві потребує розвитку національних та загальнолюдських цінностей. Виховання тісно пов'язане із станом суспільства, яке ґрунтується на реальності, рівні освіченості й вихованості. Важливим є формування у молоді національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варіативність наукових підходів до самого поняття виховання розширила горизонти пошуків дослідників. Сучасні українські науковці розглядають виховання з різних сторін: як соціальний процес (О.А. Дубасенюк, З.Н. Курлянд, О.В. Матвієнко, П.Ю. Підкасистий та ін.), як аспект цілеспрямованого формування особистості (С.І. Гончаренко, І.А. Зязюн, М.М. Фіцула, М.Д. Ярмаченко та ін.), як процес саморозвитку людини (А.В. Петровський, М.І. Приходько, В.М. Шульгін та ін.), як елемент управління розвитком (І.Д. Бех, Т.А. Ільїна, О.В. Киричук, І.Ф. Харламов та ін.), як складову культури (В.І. Бондар, Г.П. Васянович, М.Б. Євтух, Л.О. Хомич та ін.), ідейно-державницьку спрямованість (Я.І. Дзюба, О.В. Розумовський, Я.В. Подоляк, В.В. Ягупов та ін.), виховання на традицій українського народу (О.І. Вишневський, А.В. Вихрущ, Т.К. Завгородня, В.П. Кемінь, Ю.Д. Руденко, О.В. Сухомлинська, Ю.Д. Тхоржевський, Г.Г. Філіпчук та ін.

Не зважаючи на зацікавленість дослідників у проблемі виховання підростаючого покоління українців, динамічний суспільно-політичний розвиток вносить зміни в контекст національних виховних пріоритетів.

Мета статті. Основним викликом українського сьогодення вважаємо проблему військово-патріотичного виховання, яка є метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами аналіз педагогічної літератури вказав, що на сьогодні немає єдиної точки зору на співвідношення національного та патріотичного у системі виховання. Активізація інтересу в наукових колах до національного виховання спостерігалась після проголошення незалежності України. З точки зору ідеології як прояву держави можна вважати націонал-патріотичні ідеї закономірним явищем. В перші роки незалежності патріотизм визначав якість духовного стрижня нації, окреслював мету та сенс суспільно-політичного життя, гарантував єдність соціуму, народу, нації навколо державницької ідеї. Виявились затребуваними в українському суспільстві ідеї національного об'єднання, відмова від радянської ідеології, формування громадянського суспільства, пошук спільних духовних орієнтирів, спроможних консолідувати суспільство. О.В. Сухомлинська стверджує, що трансформаційні зміни у суспільстві мають вплив на загальновиховний контекст [5].

Національне виховання як поєднання національних цінностей і державницького патріотизму, загальнолюдських та етнічних чеснот знайшло відображення у поєднанні різних концептуальних підходів, філософських, соціальних, психологічних та педагогічних ідей. У педагогічному сенсі національне виховання передбачає знання національних цінностей і сповідування їх вихователем, розуміння поставлених цілей та їх реалізація. Розвиток патріотизму як соціально-історичного явища відбувається від примітивного, первісного почуття єдності зі своїм родом, племенем до статусу одного з основних психічних утворень духовної сфери людини. Потреба в національно-патріотичних ідеях закладена в закономірностях функціонування суспільства. Таким чином державність стала фактором мобілізації людського потенціалу задля виховання людей засобами консолідації громадян у єдиний український народ [1, с. 7-11].

Історична сутність українського патріотизму ґрунтується на природній закономірності довготривалого історичного розвитку української нації. В результаті виховних дій мільйонів людей упродовж віків сформувався педагогічний досвід, який викристалізувався у народній педагогіці. Під патріотизмом розглядається сукупність етичних, духовних, громадянських, світоглядних якостей особистості, що виявляються в любові до Батьківщини і ненависті до її ворогів, в любові до свого народу, вірі в його духовну силу, службі в його ім'я, здатності поєднати свою долю з його долею, в любові до рідної природи, в прагненні й умінні берегти й примножувати кращі народні традиції, цінувати свою національну культуру, поважати культуру інших народів.

Дослідники виокремлюють два рівні патріотичної свідомості: суспільно-психологічний та ідеологічний. Відповідно, патріотичне виховання повинно здійснюватись як процес, що відбувається на психологічному рівні: формування почуттів, уявлень, прагнень, звичок, настроїв, норм патріотизму, вольових якостей. Другий рівень це світоглядно-ідеологічний, який на підставі ідей, поглядів та переконань формує патріотичну свідомість. Патріотизм є результатом відображення вітчизни, сприйняття традицій минулого у свідомості людини через призму сучасних потреб та інтересів, які стають рушійною силою розвитку особистості і спільноти. Суттєвою ознакою патріотизму діяльнісна спрямованість. Незважаючи на форму від стихійного, несвідомого до свідомого, патріотизм акцентований у готовності самопожертви заради Батьківщини. Втіленням любові до батьківщини та готовності до її захисту в історії української педагогіки традиційно були козаки, опришки, четники, гайдамаки, січові стрільці, побратими та ін. На відміну від багатьох держав, в яких війна із зовнішніми агресорами покладалась на державні війська, захист українських земель вважався народною війною. Слушними, вважаємо, погляди дослідника В. Гонського, який розглядає патріотизм як систему якостей і компонентів, що включає патріотичні почуття – любов до рідного, гордість, захоплення, тривога, відповідальність за долю Вітчизни та ін.); національну гідність людини; потребу в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовиявленні, патріотичну свідомість на основі національної свідомості; національний такт і повагу до національної гідності людей інших націй, інтерес до пізнання їх культур; потребу у готовності до діяльності патріотичного змісту, захисту Вітчизни [3].

У рамках нашого дослідження зацікавлення викликає розвиток військово-патріотичного напрямку патріотизму як такого, що розкриває потенціал військових традицій. Унікальним феноменом військового патріотизму українців визнано козацтво. Історичні умови буття українського народу породили самобутніх воїнів, які втілили фізичне і духовне здоров'я нації, інтелектуальну силу, життєздатність, оптимізм і енергію. Це була об'єднана, згуртована, ідейно і духовно зцементована, суворо дисциплінована національна сила, яка очолювала боротьбу проти чужоземних ворогів. До козацтва належали люди, які над усе цінували волю, «холопства не витримали і пішли в козаки» (Б. Хмельницький). Безпосередні військові контакти січових козаків з турками, татарами, фінами, росіянами, литовцями, поляками протягом століть викристалізували унікальну систему виховання, військової підготовки, озброєння і тактики військових дій. Козацькі традиції передавалися від батьків до синів, від старшини до прислужників.

Зрозуміло, що розглядаючи військово-патріотичне виховання у радянський період зважаємо на особливості соціально-політичних, національних і міжнаціональних, економічних, військово-політичних зовнішніх і внутрішніх умов розвитку України у складі СРСР. Вперше для означення виховання молоді готової до захисту своєї країни термін військове (воєнне) виховання використала Н.К. Крупська («Воєнне виховання молоді», 1918), у якій спеціально наголосила, що вкладає в це поняття не однобічний розвиток у молоді військово-практичних умінь і навичок, а виховання переконаних соціалістів, безмежно відданих справі. Прикметними є завдання воєнного виховання, сформульовані як формування у підростаючого покоління твердості характеру, моральних якостей, колективізму, умінь і навичок однаково необхідні як для захисту Батьківщини, так і для продуктивної праці. Так військове виховання отримало ознаки гібриду патріотизму та готовності до оборони із пра Формування радянської системи військово-патріотичного виховання молоді здійснювалось за програмними і тактичними настановами Комуністичної партії. Практично було розпочато формування системи військово-патріотичного виховання молоді при вибірковому використанні попереднього досвіду. Це було викликано об‘єктивною необхідністю комплектування нової армії на основі загального військового обов‘язку. У педагогічній літературі до характеристик військового виховання додалися морально вольові якості – «виховання волі», «виховання мужності», «виховання відваги», «виховання стійкості», «виховання сміливості» (Б. Александрова (1942), І. Коновалова (1942), М. Болдирєва (1943), О. Борисова (1944), Л. Іллічової (1944), О. Цвєтаєва (1946), О. Машкіної (1966) тощо. У роки Великої Вітчизняної війни і в післявоєнний період була здійснена спроба застосувати для характеристики роботи з підготовки учнів до служби в армії поняття, взяте з військової педагогіки Б. Галінський (1946), М. Некрасов (1956) та ін. Відбувся вплив військового часу на формування духовного обличчя воїна, беззаперечне підкорення старшим за званням, авторитет командира. Особливий «радянський патріотизм» мирного часу базувався на виключно ідеологічному рівні і характеризувався есхатологічністю свідомості, традиціоналізмом, легитимізацією дій влади, пріоритетом державних інтересів над особистими, надетнічністю, відірваністю від національної свідомості, почуття любові до рідної мови, звичаїв, традицій, гордості за надбання національної культури, готовність до захисту свого народу, відповідальності за майбутні нації, тощо.

Аналіз педагогічних концепцій за роки незалежності України дає нам можливість стверджувати, що виховання любові до свого народу, готовності до захисту власної землі, повага до борців за демократичні свободи, тощо серед цінностей громадянського виховання. Вихідні засади відображені у нормативних документах, таких як Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), ряді виховних концепцій та ін. У цих документах громадянин – це людина, яка усвідомлює свою належність до української нації, визнає свої права і обов’язки і при необхідності здатен відстоювати свої громадянські права і свободи. Варто підкреслити, що демократичні цінності є основою виховання демократичного суспільства. У ієрархії громадянських цінностей, представленій О. Вишневським варто виокремити – готовність до власного захисту та інших людей, право на самовираження, самовідданість та самопожертва задля Батьківщини [2, с. 698].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, вищенаведене дає нам можливість підсумувати, що виховання молоді, готової до захисту своєї країни було органічною складовою всього національно-визвольного поступу українців і визначалось конкретними історичними умовами та запитами суспільства. Виховання здатності захищати власну землю є складним і неоднозначним процесом, у результаті якого формується якість особистості у трьох вимірах: знань, емоцій та дій на основі синтезу та інтеграції основних національних, державницьких, патріотичних, громадянських та військових цінностей.

Зрозуміло, що наше дослідження не розкриває всіх граней окресленої проблеми. Перспективними для подальших досліджень вважаємо традиції виховання захисників вітчизни у добровольчих загонах в умовах бойових дій гібридної війни, координація діяльності добровольчих формувань з установами культурно-освітньої спрямованості та молодіжними

об'єднаннями; вивчення і поширення передового вітчизняного та міжнародного досвіду з питань виховання молоді, готової до захисту своєї країни.

Список використаних джерел

1. Вассиян Ю. До головних засад націоналізму/ / Ю. Вассиян // Націоналізм: Антологія; упор. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2000. – С. 197–208 с.
2. Вишневський О.І. Теоретичні основи української педагогіки. /О.І. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
3. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави / В. Гонський // Рідна школа. – 2011. – № 2. – С. 4–9.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К: Райдуга, 1992. – 61 с.
5. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін. / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С.2–6.

Стричко Наталия. Воспитание молодежи, готовой к защите свого отечества.

В статье рассмотрена необходимость воспитания молодежи, готовой к обороне страны в ответ на общественно-политические вызовы. Раскрыто многовековые традиции украинского воспитания патриотов–защитников отечества. Воспитание молодежи, готовой к обороне своей страны было естественной частью всего национально-освободительного движения украинцев и определялось конкретными историческими условиями и запросами общества.

***Ключевые слова**: национальное воспитание, патриотизм, гражданственность, защитник отечества.*

Natalia Strichko. Educating young people who are ready to protect their homeland.

The article indicates the need for education of youth that are ready to defend the country in a response to social and political challenges. Revealed the centuries-old tradition of Ukrainian education of patriots-defenders of the homeland. Education of young people who are ready to protect their country was an integral part of Ukrainian national liberation progress and was determined by specific historical conditions and the demands of society.

***Keywords:** national education, patriotism, citizenship, motherland defender.*

УДК 796.015.59:159.97

Валерій Товт

ТЕХНОЛОГІЇ ПОКРАЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З МЕНТАЛЬНИМИ ВАДАМИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті обґрунтовано та перевірено ефективність використання спеціальних групових фізичних вправ, які потребують злагоджених колективних дій та швидкого визначення оптимального способу вирішення рухового завдання, для покращення комунікативних можливостей у дітей з ментальними вадами. Оскільки групові фізичні вправи пов'язані з позитивними психічними змінами, їх рекомендовано ширше використовувати як доповнення до традиційних методів фізичного виховання дітей з ментальними вадами.

Ключові слова: *групові фізичні вправи, комунікативні можливості, ментальні вади.*

Постановка проблеми. За даними Міністерства охорони здоров'я в Україні проживає понад 300 тисяч дітей з вадами розумового розвитку, з них 15 тисяч не охоплені жодними соціальними програмами. За статистикою на 1000 дітей припадає 10 випадків порушень розумового розвитку. У зв'язку з цим, створення умов для забезпечення повноцінної фізичної реабілітації таких дітей є одним з актуальних завдань нашого суспільства, зазначається у затвердженій Указом Президента України Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту [5].

Зростання кількості дітей з ментальними вадами у нашій країні обумовлена негативним впливом економічних, соціально-екологічних, культурно-психологічних факторів, поганим медичним забезпеченням, зловживанням алкоголю, наркотиків тощо. Як відомо порушення інтелекту у переважній більшості випадків поєднується з аномальним розвитком рухової сфери, становлення якої невід'ємне від пізнання навколишнього середовища, оволодіння мовою, трудовими навичками, загальною соціалізацією молоді [3].

Аналіз досліджень і публікацій. В спеціальній літературі відзначається, що у дітей з ментальними вадами є багато проблем, серед яких не останнє місце займають слабкі комунікативні можливості. Вихователі та вчителі засвідчують про часті конфліктні ситуації, що супроводжуються агресивною поведінкою та створюють у дитячому середовищі негативний емоційний фон [1,4]. Отже застосування будь-яких засобів покращення комунікативних здібностей у дітей з ментальними вадами, які дозволяють налагодити міжособистісні стосунки, попередити конфлікти, або ж сформувати навички залагоджування конфліктів, залишається актуальною проблемою.

Фізичні вправи впливають на психоемоційний стан дітей, оскільки рухова активність, що відбувається у колективі – це багатогранний соціальний феномен, органічно включений у глобальну систему особистих та колективних відносин. Він створює умови для розвитку специфічних відносин між людьми, що виникають на основі колективного вирішення рухових завдань [2,6].

У зв'язку з тим, що у процесі фізичного виховання можна достатньо ефективно розвивати комунікативні здібності у дітей, зроблено припущення, що цілеспрямоване використання спеціальних групових фізичних вправ, які потребують злагоджених колективних дій та швидкого групового визначення найоптимальнішого способу вирішення рухового завдання дозволить покращити комунікативні можливості дітей з розумовими відхиленнями та сприятиме їх кращій соціалізації.

Мета статті – розкрити сутність використання спеціальних групових фізичних вправ, які дозволяють покращити комунікативні можливості дітей з розумовими відхиленнями.

Сформульовані наступні завдання дослідження: 1. Узагальнення, оцінка та аналіз спеціальної літератури, досвіду провідних фахівців, результатів педагогічного спостереження;

2. Обґрунтування та перевірка ефективності практичного використання спеціальних групових вправ для покращення комунікативних здібностей у дітей з ментальними вадами.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми організації корекційних занять і фізичної реабілітації показав, що процес фізичного виховання дітей з вадами розумового розвитку має специфічні особливості. Вже створюються технології адаптивної фізичної культури для дітей з цією нозологією. Так, виявлено позитивний вплив рухливих ігор, як складової комплексної реабілітації дітей, на їх психічний стан [2]. Водночас у спеціальній літературі практично не приділяється увага системному вирішенню проблеми, дотепер залишаються фрагментарно висвітленими багато питань стимуляції моторного розвитку таких дітей.

Дослідження проводилося в три етапи. На першому етапі здійснювався аналіз спеціальної літератури з метою визначення характерних ознак поведінки дітей з ментальними вадами, та вивчалися особливості роботи з такими дітьми, досліджувалися методики їх соціальної і фізичної реабілітації. На другому - проводилося планове педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом дітей з розумовими вадами та підбиралися спеціальні спортивні вправи відповідно до рекомендацій спеціалістів. На третьому – впроваджувалася в практику навчально-виховного процесу експериментальна програма з комплексом групових фізичних вправ, акцентом на колективне виконання рухового завдання, можливістю вибору оптимального способу його вирішення, використанням змагального методу для підвищення мотиваційної складової. А також проводилася перевірка ефективності цих вправ для покращення комунікативних здібностей у дітей з ментальними вадами.

У дослідженні взяли участь вихованці Ужгородського реабілітаційного центру «Дорога життя» з легким ступенем розумових порушень. Всього було проведено 24 спеціальних заняття з включенням до їх змісту доступних групових вправ та використанням змагального методу. Основний спосіб організації дітей під час занять – груповий. На перших заняттях основна увага приділялася ознайомленню з завданнями уроків, спортивною термінологією, командами і розпорядженнями управління, привчанню до дисципліни, формуванню рухових умінь і навичок, попередньому вивченню фізичних вправ. Надалі акцентувалася увага на корекції психомоторики, доведенню виконання вправ і рухових дій до автоматизму шляхом багатократного повторення вправ (від 3 до 6 повторень) та виконання вправ під музикальний супровід. На завершальному етапі фізичної реабілітації вдосконалювалися комунікативні здібності у дітей шляхом їх свідомої участі щодо вибору оптимальних способів досягнення результату з опорою на попередньо сформовані навички командної роботи (спільне вироблення рішень та колективне обговорення проміжних і кінцевих результатів змагань тощо).

Методи дослідження обрані з урахуванням мети та завдань. Теоретичні методи включали: аналіз і узагальнення вітчизняної та зарубіжної літератури з таких проблем: реабілітації ментальних вад; популярних та доступних для дітей фізичних вправ; вивчення документів з результатами оцінювання успішності навчання, фізичної підготовленості, тощо. Практичні методи дослідження включали відповідно анкетування дітей і опитування вчителів; визначення показників успішності; порівняльний експеримент.

У процесі аналізу спеціальної літератури, спостереження за навчальним процесом та анкетування встановлено, що на фізичне виховання дітей з ментальними вадами відводиться 20% щоденного бюджету часу, що відповідає нормам їх рухової активності. Виявлено, що у дітей з розумовими вадами однією з проблем є низький рівень розвитку комунікативних здібностей, наслідками якого є ознаки депресії, відсутність інтересу до навчання, дратівливість. Також відзначено, що порушення комунікативних здібностей веде за собою невміння спільно знаходити раціональні шляхи вирішення завдань, узгоджувати свої дії з партнерами. Такі діти не вміють працювати у команді, а це ускладнює процеси їх соціалізації.

В табл.1 наведені результати експертного оцінювання комунікативних здібностей здорових дітей та дітей з розумовими вадами за п’ятибальною шкалою. Результати експертного оцінювання свідчать, що між здоровими дітьми та дітьми з розумовими вадами є вірогідні

відмінності у комунікативних здібностях (P<0,05). В той же час, у здібностях проявляти уважність в умовах командної роботи та доброзичливість до партнера, таких відмінностей не виявлено.

Таблиця 1

Результати експертного оцінювання комунікативних здібностей здорових дітей та дітей з ментальними вадами

Комунікативні здібності	Оцінка в балах		P
	Здорові діти (n=21)	Діти з ментальними вадами (n=22)	
Активність спілкування	4,2± 03	3,0± 0,2	<0,05
Впевненість поведінки в колективі	4,0± 02	3,2± 03	<0,05
Уважність в умовах командної роботи	4,2± 03	2,9± 03	>0,05
Доброзичливість до партнера	3,5± 03	3,2± 01	>0,05
Якість виконання рухових завдань, які потребують прояву командної гри	4,3± 02	2,2± 03	<0,05
Спілкування без слів, за допомогою жестів та використанням фізичних контактів	4,1± 03	2,8± 03	<0,05

Під час проведення спостережень за навчально-виховним процесом дітей з ментальними вадами, виявлено, що вихователі зосереджували свою увагу на формуванні у дітей навичок самообслуговування: було занотовано зауваження та спеціальні вказівки, направлені на корекцію навичок самообслуговування (всього 72% від усіх зауважень). У меншій мірі зверталася увага на колективну співпрацю та взаємодію у вирішенні спільних завдань, відповідно – 28% зауважень та спеціальних вказівок з метою корекції колективних дій.

Для вирішення проблеми покращення розумових можливостей у дітей з ментальними відхиленнями для сприяння їх якісній реабілітації розроблена експериментальна програма розвитку комунікативних здібностей з використанням групових фізичних вправ та змагального методу. Її особливості: колективне виконання рухового завдання, можливість спільного вибору оптимального способу його вирішення, залежність загального результату від дій кожного члена команди (табл.2).

Таблиця 2

Програма розвитку комунікативних здібностей у дітей з ментальними вадами з використанням фізичних вправ та змагального методу

№	Найменування вправи	Методичні вказівки
1	Естафета з лавицями	Перенесення гімнастичної лавиці на віддаль 15 м в складі команди. Діти розділяються на кілька команд з рівною кількістю учасників. Перед стартом надається можливість самостійно визначати спосіб виконання завдання. За дозвільною командою діти піднімають лавиці над головами і швидко долають відстань 15 м, огинають поворотну фішку і повертаються на місце старту. При підведенні підсумків не акцентувати увагу на недоліках. Краще похвалити переможців (відмітивши їх згуртованість). Це буде спонукати команди працювати ефективніше.
2	«Хвиля»	Діти стають у коло, кладуть праву руку на плече сусіда, що стоїть праворуч, ліву - на плече сусіда, що стоїть ліворуч. За дозвільною командою розпочинається присідання з імітацією хвилі, що переміщається по колу. Коли хвиля повернеться до першого учасника, він швидко встає, піднімає руки вгору і кричить: «Ура!». Інші учасники повторюють за ним. Перемагає команда, яка швидше виконає завдання.

		щується по колу, з чотириразовим присіданням кожного учасника. Перемагає та команда, яка швидше і з найменшими помилками виконає чотири цикли присідань. По завершенню – діти залучаються до обговорення результатів виконаного завдання.
3	Вправа з обручами	Клас розділяється на кілька команд з рівною кількістю учасників. На підлогу кладуться гімнастичні обручі відповідно до кількості команд. Кожна команда займає місце навколо свого обруча. В.П. – стоячи обличчям до обруча. На 1–2 – нахилитися і взяти обруч двома руками, підняти руки з обручем вверх, потягнутися, вдих; на 2–3 – покласти обруч на підлогу, видих. По завершенню діти залучаються до обговорення результатів виконаного завдання.
4	Сороканіжка	Клас розділяється на кілька команд з рівною кількістю учасників. Команди шикуються перед стартовою лінією в колону по одному. За командою «Приготуватися!» згинають праву ногу, кладуть ліву руку на ліве плече товариша по переду, правою рукою – за його стопу, утворюючи ланцюг. За командою «Руш!» стрибають на одній нозі не розриваючи ланцюга до фінішної лінії. По завершенню діти залучаються до обговорення результатів виконаного завдання.
5	Вправа з м’ячем	Діти розділяються на кілька команд з рівною кількістю учасників. Команди шикуються в колону по одному. Перед кожною командою кладеться на підлогу м’яч. За командою «Руш!» напрямний хапає м’яч і швидко передає назад. Завдання вважається виконаним, коли м’яч дійде до останнього члена команди і повернеться на своє вихідне місце, не впавши на землю. По завершенню діти залучаються до обговорення результатів виконаного завдання.

У процесі занять з використанням групових вправ відмічено покращення показників активності та успішності виконання завдань, що в свою чергу позитивно впливало на показники тривожності, невпевненості у своїх силах, замкнутості. Діти бурхливо реагували на командний успіх та на оцінку своїх дій вихователем. Показники успішності та активності у дітей після 9 занять значно покращилися (табл. 3).

Таблиця 3

Результати оцінки показників активності і успішності у дітей з ментальними вадами до і після експерименту (n = 22)

Етапи дослідження	Активність	Успішність
До експерименту	41,0±1,8	31,3±3,8
В кінці експерименту	37,5±1,9	25,0±3,6
Вірогідність різниці (P)	0,05	0,05

При цьому показники активності визначалися за підрахунком кількості вірно виконаних завдань та кількості помилково виконаних завдань. Показник успішності визначався за формулою: У = (В/П).100%, де: У – показник успішності; В – кількість вірно виконаних завдань; П – кількість помилково виконаних завдань.

Відмічено, що запропоновані вправи з часом розвивали здатність спілкування з однолітками і педагогами, дисциплінували, сприяли прояву дружніх відносин, взаємодопомоги, ініціативи. За результатами опитування вихователів і дітей встановлено, що групові фізичні вправи такого спрямування сприяють підвищенню рівня самооцінки, самореалізації і соціалізації. Важливо також те, що фізична активність покращувала психологічні якості: образне та абстрактне мислення, уяву, пам'ять, увагу тощо.

Під час занять з використанням групових вправ відмічено покращення показників комунікативних здібностей, а саме: активності спілкування, впевненості поведінки в колективі, доброзичливості до партнера по розмові, якості виконання рухових завдань, що потребують прояву командної гри, спілкування без слів, за допомогою жестів та з використанням фізичних контактів. Діти ставали більш відкритими, рухливими, краще реагували на результати занять та оцінку своїх дій вихователем. Відмічено, що запропоновані вправи з часом розвивали здатність спілкування з однолітками і педагогами, покращували показники організованості, дисциплінованості, прояву дружніх стосунків, взаємодопомоги, ініціативності (табл.4).

Таблиця 4

Результати впливу занять груповими фізичними вправами на дітей з розумовими вадами за результатами експертного оцінювання

Комунікативні здібності	Оцінка в балах (n=21)		P
	До експерименту	Після експерименту	
Активність спілкування	3,0± 0,2	4,1± 03	<0,05
Впевненість поведінки в колективі	3,2± 03	4,2± 02	<0,05
Уважність в умовах командної роботи	2,9± 03	4,2± 03	>0,05
Доброзичливість до партнера по розмові	3,2± 01	3,7± 03	<0,05
Якість виконання рухових завдань, які потребують прояву командної гри.	2,2± 03	4,3± 02	<0,05
Спілкування без слів, за допомогою жестів та з використанням фізичних контактів	2,8± 03	4,1± 03	<0,05

За результатами опитування вихователів встановлено, що групові фізичні вправи комунікативного спрямування допомагають підвищенню рівня самооцінки, розвитку моральних і вольових якостей, самореалізації і соціалізації (рис. 1).

Як вважають більшість вихователів, групові фізичні вправи у порівнянні з традиційними індивідуальними вправами нормативної частини програми з фізичного виховання краще впливають на показники комунікативних здібностей «особливих» дітей.

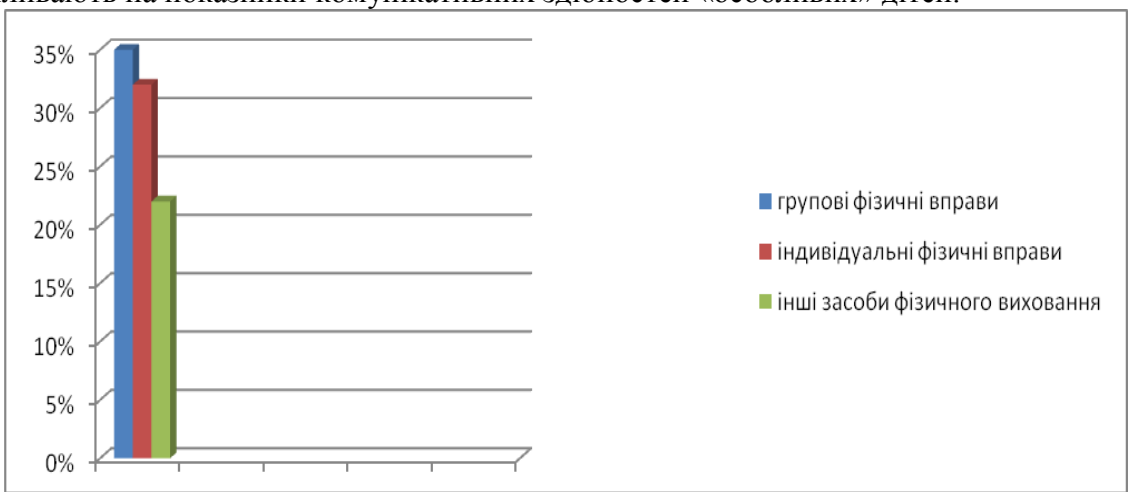


Рис. 1. Результати опитування вихователів щодо ефективності засобів розвитку комунікативних здібностей у дітей з ментальними вадами

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз спеціальної літератури та узагальнення досвіду провідних фахівців показали, що у дітей з ментальними вадами недостатньо розвинуті комунікативні здібності, які проявляються у невмінні спільно з іншими дітьми знаходити раціональні шляхи вирішення завдань, узгоджувати свої дії. Такі діти не мають навичок працювати у команді, а це ускладнює процеси їх соціалізації. Встановлено, що на фізичне виховання дітей з ментальними вадами відводиться щоденного – в межах 20% часу,

що відповідає нормам їх рухової активності. Дослідженнями доведено, що групові фізичні вправи на відміну від традиційних індивідуальних вправ нормативної частини програми з фізичного виховання, є ефективним засобом корекції ментальних вад у дітей завдяки більшій емоційності і здатності моделювати міжособистісні стосунки, розвивати їх комунікативні здібності. Вони зумовлюють низку позитивних факторів, зокрема сприяють підвищенню рівня самооцінки, впевненості, покращують розумові процеси. Оскільки групові фізичні вправи пов'язані з позитивними психічними змінами, їх варто ширше використовувати, як доповнення до традиційних методів фізичного виховання дітей з ментальними вадами.

Подальшої розробки потребують дослідження, направлені на вирішення проблеми обґрунтування та перевірки ефективності використання спеціальних групових фізичних вправ, які потребують злагоджених колективних дій та швидкого колективного визначення способу вирішення рухового завдання з метою покращення комунікативних можливостей у дітей з ментальними вадами.

Список використаних джерел

1. Казимова О.Н. Психолого-педагогічні основи проектування корекційно-розвиваючого процесу творення: навчально-методичний посібник на допомогу вчителям спеціальних (корекційних) освітніх закладів VII, VIII видів / О.Н. Казимова. – Курган, 2003. – 48 с.
2. Круцевич Т.Ю. Физическое воспитание как социальное явление /Т.Ю. Круцевич, В.В. Петровський // Наука в олимпийском спорте. – 2001. – № 3. – С. 3–15.
3. Концептуальні основи державної політики щодо соціальної інтеграції дітей із обмеженими можливостями. //Вітчизняний журнал Школі соціальної роботи. – 2006. – № 3, С.11–16.
4. Миронова С.П. Вимоги до уроку в спеціальній школі для дітей з вадами інтелекту. Методичні рекомендації /С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 1998. – 24 с.
5. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту //Указ Президента України від 28 вересня 2004 року №1148/2004. – 81 с.
6. Шмаргун В.М. Психолого-педагогічна корекція затримки психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку (на основі занять фізичними вправами в умовах загальноосвітньої школи): дис….. канд. психол. наук: 19.00.07 Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова /Віталій Миколайович Шмаргун. – К., 2000. – 200 с.

Валерий Товт. Технологии улучшение коммуникативных возможностей детей с ментальными отклонениями средствами физического воспитания.

В статье обоснована и проверена эффективность использования специальных групповых физических упражнений, которые требуют согласованных коллективных действий и быстрого определения оптимального способа решения двигательного задания, для улучшения коммуникативных возможностей у детей с ментальными отклонениями. Поскольку групповые физические упражнения связаны с позитивными психическими изменениями, их рекомендовано шире использовать, как дополнение к традиционным методам физического воспитания детей с ментальными отклонениями.

Ключевые слова: *групповые физические упражнения, коммуникативные возможности, ментальные отклонения.*

Valeriy Tovt. Technology for communicative possibilities improvement of children with mental disorders by means of physical education .

In the article we showed the efficiency of special group physical exercises elaborated to improve communicative abilities of children with mental disabilities utilising collective actions and rapid optimal decision determination method. As the group physical exercises were associated with positive mental changes, they were recommended for greater use as an addition to traditional methods of physical education in children with mental disorders.

Keywords: *group physical exercises, communicative abilities, mental disorders.*

УДК 372.881.11

Олеся Худзей

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано сучасні технології навчання іноземних мов студентів вищих навчальних закладів. Подано характеристику таких технологій, як метод проектів, «case study», комп'ютерні технології та ін. Вказано на вимоги до їх застосування на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: *навчання іноземних мов, технології навчання іноземних мов, технологізація навчання.*

Постановка проблеми. В останні роки зросла потреба у вивченні іноземних мов, адже почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу, між українськими і зарубіжними фірмами, підприємствами й організаціями у різних сферах діяльності; розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними навчальними закладами; розробляються програми з культурного та освітнього обміну учнями та студентами, активізується участь українських студентів у спільних міжнародних проектах. Сьогодні відбуваються суттєві зміни на ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють комп'ютерною грамотністю і знають принаймні одну іноземну мову; суспільство стає мобільнішим, що дало змогу українським громадянам відпочивати, навчатися і працевлаштовуватися за кордоном.

З огляду на це з'явилися різні напрями навчання мов, почали активно розроблятися різні технології навчання, у тому числі: навчання в співпраці, ігрові технології, проблемне навчання, проектні та інтерактивні технології.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема навчання іноземних мов стала предметом досліджень низки науковців (Н. Басай, О. Бігич, І. Бім, Ю. Бориско, Н. Гальскова, О. Коваленко, А. Максименко, О. Михайлова, Л. Морська, С. Ніколаєва, В. Плахотник, В. Редько, Н. Скляренко та ін.). Ними розробляються як змістові аспекти навчання іноземних мов, так і методичні, звертається велика увага на обгрунтування сучасних технологій іншомовної освіти.

Мета статті – здійснити характеристику сучасних технологій навчання іноземних мов, які можуть застосовуватися у процесі іншомовної освіти у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Ідея цілісності педагогічного процесу як системи, в основі якої гуманізація, пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин посприяла пошуку нових педагогічних можливостей, які знайшли втілення в ідеї технологізації навчання. Переорієнтація сучасної освіти із царини академічних досягнень на особистість створили умови для розробки та застосування нових педагогічних технологій.

Їх суттєвими ознаками є:

1) особистісно орієнтоване гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;
2) діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання;
3) діяльнісно-комунікативна активність суб'єктів навчання;
4) проектування педагогом, а пізніше й студентами, індивідуальних досягнень у всіх видах діяльності;
5) врахування у змісті, методах, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей студентів у здобутті якісної освіти [1, с.95].

Іншими важливими характеристиками вважають такі:

1) результативність – високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним студентом;

2) економічність – за одиницю часу засвоюється значний обсяг навчального матеріалу при найменшій затраті зусиль на оволодіння матеріалом;
3) ергономічність – навчання проходить в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і превтоми;
4) висока мотивованість у вивченні предмету, що сприяє підвищенню інтересу до занять та дає змогу удосконалювати кращі особистісні якості студента, розкрити його резервні можливості [5, с.129].

Сучасні науковці (В. Безпалько, Н. Наволокова, Г. Селевко та ін.) виділяють низку педагогічних технологій, серед яких технологія проблемного навчання, ігрові технології навчання, технологія особистісно орієнтованого навчання, технології: розвивального навчання; колективного способу навчання; розвитку критичного мислення; програмованого навчання; інтерактивного навчання; модульного навчання; проектна технологія тощо. Практично усі застосовуються у процесі іншомовного навчання.

Так, серед сучасних технологій навчання іноземних мов найбільшого поширення набули навчання у співпраці, метод проектів, навчання, центроване на студентові, дистанційне навчання, тандем-метод, технологія «case study», комп'ютерні і аудіовізуальні технології. Усі вони, чи їх окремі елементи, з успіхом застосовуються у вищих навчальних закладах.

Навчання у співробітництві базується на ідеї взаємодії студентів у групі, ідеї взаємного навчання, при якому студенти беруть на себе не лише індивідуальну, але й колективну відповідальність за розв'язання навчальних завдань, допомагають один одному і несуть колективну відповідальність за успіхи кожного. В умовах навчання у співробітництві створюються умови для взаємодії і співпраці в системі «студент – викладач – група» та відбувається актуалізація колективного суб'єкта навчальної діяльності, яким є невелика група з 3-4 осіб. Відтак навчання у співпраці – це навчання у процесі спілкування студентів один з одним, а цілеспрямована робота у співпраці дає змогу підвищити інтерес до занять, значно збільшивши час мовленнєвої практики кожного студента на занятті [5, с.131].

На основі ідей програмованого навчання виникло комп'ютерне навчання, яке сьогодні суттєво впливає на всі сторони навчального процесу у зв'язку з масовою комп'ютеризацією вищої школи, створенням комп'ютерних програм для різних навчальних дисциплін, у тому числі й для іноземних мов. Комп'ютерні навчальні програми випускаються у вигляді електронних підручників, характерними особливостями яких є:

a) наявність програмного модуля (відеофрагменти, озвучені діалоги, словник, граматичний коментарій), тренувального модуля (набору вправ мовного і мовленнєвого характеру), модуля запису і відтворення мовлення;

b) подача навчального матеріалу у зоровій і звуковій формі;

c) організація матеріалу у вигляді гіпертексту, що уможливлює швидкий перехід від одного розділу посібника до іншого, здійснення пошуку інформації;

d) можливість при виконанні контрольних завдань порівнювати свою відповідь з еталоном, що зберігається у банку даних, і отримувати оцінку за свою відповідь. В окремих курсах є Інтернет-підтримка у вигляді додаткових навчальних матеріалів, методичних рекомендацій, доступ до яких здійснюється через комп'ютерні мережі [5, с.132-133].

У вищих навчальних закладах можуть використовуватися комп'ютерні програми, спрямовані на оволодіння студентами окремими розділами системи мови, формування мовленнєвих умінь, контрольні програми, які оцінюють рівень володіння мовою, соціокультурні програми, що ознайомлюють з культурою країни, мова якої вивчається.

Комп'ютерні програми («Lingua Land», «Sing and Learn English», «Професор Хіггінс», «Професор Хіггінс – німецька мова без акценту» тощо) на закняттях з іноземної мови застосовувалисяся як для навчання граматики, так і для формування мовленнєвих навичок. Наприклад, 20 уроків, які складають програму «Bridge to English», передбачають відпрацювання граматичних явищ. Спеціальний розділ «Граматика» має й програма «Професор Хіггінс». Він складається з теоретичної і практичної частин. У процесі виконання вправ програма фіксує і відзначає успіхи та невдачі, а за необхідності – забезпечує підказками.

Остання програма використовувалася також для формування навичок вимови. Її можна використовувати і під час фонетичної зарядки, вивчаючи прислів'я і приказки, римівки, які в ній представлені та озвучені носієм мови.

Комп'ютерні технології дають великі можливості для створення мовленнєвих ситуацій на занятті. Для їх використання викладачі можуть користуватися великою кількістю програм, зокрема, «Triple play plus in English», «English Gold», оскільки всі вони містять матеріал для розвитку умінь усного спілкування. Вибір програм чи їх розділів визначався темою, яка вивчається, і змістом мовного матеріалу, який треба вивчити.

На початку XXI ст. у навчанні іноземних мов зросла роль Інтернету. Адже:

1) інформаційні можливості Інтернету – невичерпні. Звідти студенти отримують країнознавчу інформацію, можуть ознайомитися з публікаціями у пресі, дізнатися про життя молоді країни, мова якої вивчається, отримати необхідну літературу тощо;

2) Інтернет є довершеним і надзвичайно швидким засобом обміну інформацією і кореспонденцією через електронну пошту, встановлення прямого діалогу з адресатом чи шляхом колективного обговорення питань у «чатах»;

3) Інтернет створює умови для колективної роботи студентів. Вони беруть участь у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, відеоконференціях і багатьох інших спільних заходах, що проводяться у мережі;

4) Інтернет надає можливість отримувати необхідні тренувальні матеріали з іноземної мови і пояснення стосовно помилок, а також оцінити свій рівень володіння іноземною мовою через виконання різноманітних тестів – лексичних, граматичних та багатьох інших. Безумовно, позитивним моментом є те, що студенти мають змогу пройти тести за програмою стандартного екзамену з англійської мови для іноземців TOEFL. Саме в Інтернеті є п'ять повних варіантів цих тестів для різних рівнів, а також комп'ютерна програма для підготовки до них – The Heinemann TOEFL;

5) Інтернет, будучи одним із актуальних засобів розвитку творчих здібностей студентів, дає їм змогу розміщувати самостійно виконані роботи – доповіді, повідомлення, проекти тощо, які стають предметом обговорення та отримують відгуки з різних країн світу;

6) Інтернет є добрим стимулом для оволодіння іноземною мовою і сприяє набуттю студентами навичок комунікабельності, умінь подати себе, вести розмову за нормами міжнародного етикету [5, с.143-144].

Дидактичні можливості Інтернету були узагальнені Є. Полат. Науковець вважає, що Інтернет дає можливість:

- формувати навички і вміння читання, використовуючи матеріал мережі різного ступеня складності;
- удосконалювати уміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів;
- удосконалювати уміння монологічного і діалогічного висловлювання на основі обговорення матеріалів мережі;
- удосконалювати вміння писемного мовлення;
- поповнювати словниковий запас;
- формувати стійку мотивацію іншомовної діяльності на основі матеріалів Інтернету [4].

Серед сайтів, які з успіхом можуть застосовуватися при вивченні іноземних мов можна виділити такі.

Сайт City Net дає можливість подорожувати різними країнами, відвідувати різні пам'ятні місця, отримувати інформацію про вибрану країну, її природні ресурси, мистецтво тощо англійською мовою, розглядати фотографії пам'ятників тощо. Матеріали сайту використовуються для різноманітних культурознавчих і країнознавчих аспектів навчання. Студенти виконують різні ролі: туристів чи гідів. Вони мають змогу рекомендувати своїм клієнтам необхідні речі, телефонувати за контактними телефонами авіакомпаній і готелів для отримання

інформації про наявність квитків чи вільних номерів; заповнювати бланки на отримання візи і закордонного паспорта тощо, створювати альбоми, вести щоденники своїх мандрівок.

Сайт America's Homepage дає змогу студентам подорожувати штатами і містами США, ознайомлює з їх історією, культурою, способом життя американців.

Сайт Metro Link створює умови для подорожі найбільшими містами світу на метро, допомагає вивчити їх лінії. Англійською мовою на сайті також подано карти міст і необхідні інструкції. Відтак студенти самостійно складають маршрути, звіти про пересування, витрачений час та побачені пам'ятки. Вони створюють щоденники спостережень, альбоми з фотографіями чи путівники для гостей міста.

Центроване на студентові навчання (student-centred approach) як один з варіантів сучасних технологій навчання отримало велике поширення. Його суть полягає у максимальній передачі ініціативи у процесі занять самому студентові. З цієї причини кожен школяр повинен знати стратегії оволодіння мовою, вибрати для себе найбільш зручні та намагатися керуватися ними у процесі навчання. Серед таких стратегій можна виділити: 1) прояви індивідуальність; 2) організуй своє навчання; 3) прояви творчі здібності; 4) навчися справлятися з невпевненістю; 5) вчись на своїх помилках; 6) використовуй контекст [5, с.148].

Серед загальнодидактичних моделей навчання (активної, пасивної та інтерактивної) сьогодні переважає інтерактивна. Інтерактивні методи базуються на інтеракціонізмі – популярній концепції соціальної психології. У її межах пропонується розуміння соціальної взаємодії людей як міжособистісної комунікації, важливою особливістю якої є здатність людини «брати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер у спілкуванні і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії. Інтерактивні методи навчання розробляються у межах проекту «Читання і письмо для розвитку критичного мислення» (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT). Він реалізується одночасно педагогами багатьох країн. Центральною ідеєю інтерактивних методів є розвиток критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності [5, с.149-150].

Інтерактивний метод надає можливість розв'язувати комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Категорію «інтерактивне навчання» можна визначити як: а) взаємодія викладача і студента у процесі спілкування; б) навчання з метою розв'язання лінгвістичних і комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаєморозуміння, взаємодію, подолання проблем, важливих для кожного з учасників навчального процесу.

Застосування таких форм роботи, як ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати сприяють інтенсивному вивченню іноземних мов. При цьому така модель навчання має багато позитивних сторін: по-перше, розширюються пізнавальні можливості студентів; по-друге, рівень знань, які засвоюються у процесі навчання, є досить високим; по-третє, педагог має можливість проявити організаторські здібності; по-четверте, проявляються партнерські стосунки як між викладачем і студентами, так і між самими студентами.

Безумовно, в інтерактивної моделі навчання є й негативні сторони, а саме: необхідність тривалого часу для засвоєння певної інформації, складнощі в оцінюванні навчальних досягнень, труднощі, які виникають під час підготовки викладача до такого виду організації навчання тощо [3, с.85].

Метод кейсів передбачає організацію навчального матеріалу, при якій кожен кейс містить вправи, які забезпечують активізацію таких чотирьох компонентів: 1) мотиваційного; 2) процесуального; 3) результативного; 4) рефлексивного.

Модель організації занять на основі технології «case study» в окремих випадках має такий вигляд:

1) організаційний етап: коментар педагога про характер роботи з матеріалами кейсу, ознайомлення студентів із його змістом;

2) робочий етап роботи з кейсом: детальне ознайомлення студентів із змістом матеріалів кейсу, розробка плану презентації аналізу проблеми, прийняття рішення з обговорюваної проблеми;

3) завершальний етап роботи з кейсом: виступ лідерів підгруп, обговорення проблеми, коментарі педагога, його оцінка роботи учасників обговорення, письмове завдання з обговорюваної проблеми.

Практика використання такої технології на заняттях з іноземної мови сприяє активізації навчального процесу і є ефективним засобом формування пізнавальних та мовленнєвих можливостей студентів. Застосування технології сприяє підвищенню інтенсивності навчального процесу, забезпечує багатоманітність форм взаємодії між його учасниками, оскільки суттєвою характеристикою технології «case study» є орієнтація на міжособистісне спілкування і вплив на психічну й соціальну структуру особистості. Організація проблемного навчання, спрямованого на пошук колективного розв'язку, його наступне обговорення і захист під час дискусії, забезпечує розвиток мовно-мисленнєвих процесів, а також їхню реалізацію у спілкуванні учасників занять у межах ділової гри [5, с.169-170].

В основі методу проектів – особистісно-діяльнісний підхід до навчання. Під проектом розуміють самостійно плановану і реалізовану на іноземній мові роботу, наприклад, випуск газети чи журналу, підготовка виставки, вистави, концерту тощо. Робота над проектом дає змогу диференційовано підходити до навчання, підвищувати активність і самостійність студентів на основі навчально-рольових ігор, самостійного розв'язання завдань.

Це зумовлено такими характеристиками цього методу навчання, як:

– проект є самостійно запланованою та реалізованою студентами роботою, в якій спілкування органічно вплітається в емоційно-інтелектуальний контекст іншої діяльності (гри, анкетування, випуску журналу тощо);

– робота над проектом – творчий процес. Студенти самостійно здійснюють пошук шляхів розв'язання важливої для них проблеми, що передбачає самостійне перенесення знань, навичок та умінь у нову ситуацію;

– проект уможливлює привнести у навчальний процес соціальні (інтерактивні) форми навчання. В його умовах навчальний процес виходить за межі мовних аспектів у сферу особистісних стосунків та інтересів;

– у ході проекту кожен студент має можливість проявити активність, а також здібності до творчості і самостійності;

– проект змінює функціональні обов'язки студента і викладача. Перший бере активну участь у виборі, організації і конструюванні змісту навчання іноземної мови та окремого заняття; інший виступає у ролі порадника та помічника. Інакше кажучи, метод проектів дає змогу при правильній організації реалізувати принцип особистісно орієнтованого – діяльнісного навчання іноземних мов [1, с.9-15].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз сучасних технологій навчання іноземних мов у вищій школі дає змогу констатувати два шляхи інтенсифікації іншомовної освіти. Перший з них пов'язаний з активізацією внутрішнього потенціалу студента. Другий – передбачає активне використання технічних засобів навчання, зокрема комп'ютера. Вважаємо, що на сьогодні надзвичайно перспективним напрямом є розробка методичних засад використання Інтернет-технологій у процесі навчання іноземних мов, що й може стати перспективою подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Проектная методика обучения иностранному языку/ И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
2. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 3. – С. 92–99.
3. Куриленко Н. Методичні засади та особливості застосування інтерактивних технологій у вивченні іноземної мови / Н. Куриленко // Сучасні дослідження з іноземної філології та методики викладання іноземних мов: [збірник наукових статей викладачів кафедри методики

викладання іноземних мов / за ред. М. М. Сосяк]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 4. – С. 84–90.
4. Полат Е. С. Интернет в преподавании иностранных языков / Е. С. Полат // Интернет в гуманитарном образовании. – М.: Владос, 2001. – С. 95–98.
5. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : [учебное пособие] / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.

Олеся Худзей. Современные технологии обучения иностранным языкам в высшей школе.

В статье проанализированы современные технологии обучения иностранным языкам студентов высших учебных заведений. Дана характеристика таких технологий, как метод проектов, «case study», компьютерные технологии и др. Указано на требования к их применению на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: *обучение иностранным языкам, технологии обучения иностранным языкам, технологизация обучения.*

Olesya Khudzey. Modern technologies of studies of foreign languages at higher school.

Modern technologies of studies of foreign languages of students of higher educational establishments are analysed in the article. Description of such technologies is given, as a method of projects, "case study", computer technologies and other. It is indicated on requirements to their application on employments after a foreign language.

Keywords: *studies of foreign languages, technology of studies of foreign languages.*

УДК 378.147+81'243

Марія Кухта, Іванна Чейпеш

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються концептуальні положения, що торкаються вимог до іншомовної комунікації сучасного студента вищого навчального закладу будь-якого напряму підготовки. На основі теоретичного аналізу программних документів розкрито цілі, зміст, технології, критерії оцінювання знань і практичних умінь в контексті загальноєвропейських підходів до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: *мовна комунікація, іншомовна комунікація, іншомовна культура, концептуальні підходи, стратегія вивчення і викладання іноземних мов*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що характерні сьогодні для нашої держави, спонукають до кардинальних змін у педагогічному процесі вищої школи. Мова йде про те, що репродуктивна модель освіти не витримала випробування часом і повинна бути замінена продуктивною. На думку сучасних дослідників, тільки така модель забезпечує випускнику школи чи вищого закладу освіти адаптованість до життя у відкритому інформаційному просторі. У зв'язку з цим постає нагальне завдання оновлення методологічних підходів до мовної освіти в Україні, а точніше здійснення своєрідного «мовного прориву», що означає: всі громадяни мають опанувати державну мову як потужний національний об'єднувальний чинник, а кожен випускник навчального закладу повинен вільно володіти хоча б однією, а краще кількома іноземними мовами.

Мета статті полягає в теоретичному обгрунтуванні ролі іншомовної комунікації в педагогічному процесі вищої школи, розкритті сучасних підходів до мети і змісту іншомовної комунікації відповідно до завдань модернізації освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Рідна та іноземна мови завжди виконують дві основні функції: пізнання і спілкування. Відмінність полягає в тому, що іноземна мова слугує засобом не тільки міжособистісного спілкування, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного. Крім того, за допомогою іноземної мови відбувається розвиток людини, її духовне збагачення за допомогою пізнання іншої культури, оскільки в іншомовній комунікації простежується взаємодія:

а) мови, яка відображає культуру народу і виступає як певна форма культурної поведінки;

б) культури, яка передає своєрідність суспільно-історичних умов і специфіку культурного життя;

в) суб'єктів як носіїв мови і культури.

Звідси в узагальненому вигляді, спираючись на декілька наукових джерел, подаємо визначення іншомовної комунікації як сукупності різних форм стосунків, взаємодії та спілкування між індивідами і групами, які належать до різних, по відношенню до своєї, культур, у ході якої кожен з них є творцем або споживачем інформації за допомоги вербальних або невербальних знаків [6, с.42].

Ще в другій половині XX ст. відомий дослідник іншомовної мовленнєвої комунікації Є.Шубін зазначав, що вислів «вивчення іноземної мови» має два тлумачення. З одного боку, це вивчення мови як сукупності явищ і фактів, що відбуваються приблизно так, як вивчають історичні події чи хімічні властивості. Таким вивченням займаються лінгвісти і ті, хто студіює лінгвістику (теорію мовної комунікації). З іншого боку, людина може вивчати мову з метою включення в іншомовний колектив для участі в мовленнєвій комунікації (усній і писемній). У цьому випадку вона намагається оволодіти діяльністю – технікою комунікації або те-

хнікою обміну інформацією на даній мові, незалежно від того, у якій мірі процес засвоєння цієї діяльності буде включати набуття знань про мову як сукупність явищ [7, с.7].

На нашу думку, другий підхід вченого, який ігнорувався в радянській моделі мовної освіти, відображає на сьогоднішній день мету або основне призначення вивчення іноземної мови, що співвідноситься із завданнями, які ставить інформаційне суспільство перед сучасною людиною:

а) глобалізація інформації;

б) забезпечення кожному індивіду цивілізованих умов для всебічного і гармонійного розвитку.

Реалізація зазначених завдань дає можливість долучитися до світового банку знань, до інноваційних технологій, відкриває нові можливості для сучасної мобільної людини, в тому числі й студента будь-якого напряму підготовки, у здобутті необхідної фахової інформації тощо. Неважко запримітити, що осягнути усе це неможливо без оволодіння іноземною мовою як технікою комунікації. Саме тому нагальною стала проблема перегляду концептуальних підходів до іншомовної освіти та іншомовної комунікації, а також уніфікація мети, змісту, технологій, адекватного оцінювання знань за загальноєвропейськими стандартами, на чому й зупинимося нижче.

Для розв'язання багатьох питань, пов'язаних з мовним і культурним розмаїттям сучасної Європи, засновано Європейський центр сучасних мов в австрійському місті Граці, мету якого в програмному документі визначено так:

- захист і розвиток багатої спадщини мовного й культурного розмаїття як джерела взаємозбагачення;
- сприяння спілкуванню, взаєморозумінню та співпраці між населенням різних країн;
- повага національної, особистої й релігійної самобутності населення європейських країн;
- сприяння демократизації процесів вивчення й викладання іноземних мов завдяки підвищенню мотивації вивчення мов, орієнтації на потреби тих, хто вивчає мову, та їхні особистісні характеристики;
- подавання всебічної допомоги в галузі вивчення й викладання мов через міжнародну співпрацю між країнами – членами ради Європи [8, с.6].

Одним з пріоритетних напрямів у діяльності центру є професійно зорієнтоване володіння іноземними мовами /vokationallyoriented language learning/. Його витоки сягають британського напряму «Англійська для спеціальної мети» (English Specific Purposes – ESP) [5, с.180]. Аналогічні курси вивчення різних мов для сфер бізнесу, економіки та інформатики отримали широке розповсюдження як у Європі, так і в багатьох неєвропейських країнах світу в останнє десятиліття минулого століття. Однак створення світового ринку господарювання на початку нового століття спричинило активну європейську міграцію спеціалістів, і відповідно виникла потреба розширення зазначених вище трьох сфер застосування іноземної мови. Використання сучасних технологій у всіх сферах життєдіяльності людини вимагає базового знання іноземної мови для задоволення професійних потреб широкого кола спеціалістів. При цьому іншомовна комунікація в педагогічному процесі вищої школи забезпечується вивченням загального курсу іноземної мови, а також за професійним спрямуванням.

У європейському контексті професійно зорієнтоване вивчення іноземних мов є обов'язковою ланкою у системі неперервної освіти у період між закінченням школи та початком професійної діяльності особи. Суть професійного підходу полягає у встановленні інтегративних зв'язків між змістом професійно зорієнтованої освіти та загальним курсом вивчення іноземних мов, що в свою чергу повинно відобразитися у навчальних програмах освітніх закладів. Окрім того, важливим моментом зазначеного підходу є універсальна шкала оцінювання засвоєння мови, яка складається з п'яти рівнів:

–1 рівень – виживання (Survivat);

–2 – допороговий рівень (Waystage);

–3 – пороговий рівень (Threshold);

–4 – верхній проміжковий (Upper Intermediate);

–5 – «просунутий» рівень (Advanced) [1, с.22].

Кожен із зазначених рівнів передбачає уміння й вимоги до оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням; говорінням; читанням; письмом.

Запропонована шкала оцінок слугує основою для закладання іншомовної комунікації, що в кінцевому результаті формує особистість фахівця, спроможного конкурувати на ринку праці.

Сучасні умови життя спонукають розглядати іншомовну комунікацію як узвичаєну складову трудової діяльності людини, а вузівська підготовка з іноземної мови покликана забезпечувати готовність до вивчення іноземної мови та її удосконалення упродовж усього життя [4]. При такому підході професійна та іншомовна комунікативна діяльність розглядаються як різні сторони єдиного процесу – підготовки фахівців, готових до професійної діяльності в інформаційному відкритому суспільному просторі.

В концепції навчання іноземних мов та навчальних програмах вказується на те, що основна мета навчання полягає у формуванні в учнів та студентів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток уміння використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур на основі комунікативно-орієнтованого підходу до навчання. При такому підході студент синхронно оволодіває іншомовною комунікативною культурою. Іншомовна культура – це знання про всі сфери життя країни, мова якої вивчається, і виховання шанобливого ставлення до країни й народу.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Такою стратегією на сьогоднішній день, на думку багатьох дослідників, визнається комунікативний підхід у вивченні іноземних мов, який зумовлює практичну мету здобуття вищої фахової освіти, тобто оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових [3, с.7].

Внаслідок так званої інформаційної революції з'явилася чимала кількість нових або осучаснених традиційних технологій навчання та викладання іноземних мов, з-поміж яких найбільш результативними фахівці називають методи комп'ютерного навчання, проектні методики, навчання на основі співпраці, або ж, як їх називають в іноземних дидактиках, методи колективної розумової діяльності [3, с.8]. Методи комп'ютерного навчання дозволяють урізноманітнювати форми взаємодії суб'єктів навчального процесу, оскільки сама лишень мережа «Інтернет» надає ряд нових інформаційних джерел, з допомогою яких можна здійснювати пошук необхідної інформації (індивідуальна та групова робота), її систематизацію, узагальнення та творчу переробку для створення власних текстів, презентацій, моделювання ситуацій, отримання оперативної консультативної допомоги з науково-методичних центрів тощо. Під проектними методиками розуміють певну організаційну, алгоритмічну модель навчальної діяльності, тобто добір форм і видів навчання, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів самостійної роботи. З-поміж методів колективної розумової діяльності найбільш поширеними є такі:

1. Brainstorming (мозкова атака).
2. Cooperative Learning (навчання в співпраці).
3. Student Team Learning (навчання в студентській команді).
4. Learning Together (навчаємося разом).
5. Lig saw (пилка).

Суть зазначених методів полягає в колективній творчості з метою розв'язання завдань, як правило, підвищеної складності. Їх переваги стосуються підвищення рівня інтелектуального розвитку, самостійності і мотивації пізнання, виявлення творчих здібностей студентів, розвиток їх творчого мислення, формування навичок колективної роботи тощо.

Вважаємо за потрібне виокремити кілька найбільш загальних ознак технологічного підходу до навчання, зокрема:

- чітке визначення викладачем цілей навчання, їх співвіднесеність із передбачуваними результатами;
- визначення змісту та обсягу навчального матеріалу відповідно до поставлених цілей та з орієнтацією на досягнення ймовірних результатів;
- оцінювання проміжкових результатів, корекція навчальних досягнень студентів, що також здійснюється відповідно до поставлених цілей та передбачуваних результатів;
- підсумкова оцінка знань, умінь і навичок, її співставлення з прогнозованими результатами.

Відповідно до зазначених ознак педагогічна технологія – це упорядкована сукупність дій та операцій, які забезпечують досягнення прогнозованого результату у динамічних/змінюваних умовах педагогічного процесу. Науковці стверджують, що педагогічна технологія позбавляє навчання фрагментарності, уривчастого характеру, натомість надає йому сис-темності, логічності і послідовності.

Зміст сучасного навчального процесу з іноземної мови у вищих закладах освіти, на думку дослідників, повинен спрямовуватися на прикінцевий результат і відповідати наступним ознакам:

1. Повнота реалізації внутрішніх компонентів процесу навчання, зокрема: прогностичність мети, структурованість змісту, адекватність способів засвоєння, об'єктивність оцінювання результатів.

2. Рівень індивідуалізації та створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками процесу навчання, що в свою чергу забезпечує інтенсифікацію навчальної діяльності студента і вироблення власного продукту діяльності.

3. Керованість навчальною діяльністю студента, наявність зворотного зв'язку, що дає змогу коригувати її результати.

4. Наявність контактних і оптимальних критеріїв і методик оцінювання ефективності навчання та якості його результатів [2, с.22].

Педагогічний процес, якому комплексно притаманні названі ознаки, позитивно впливає на формування особистості фахівця, спроможного конкурувати на ринку праці. Це означає, що прикінцевим результатом вивчення іноземної мови студентом будь-якого напряму підготовки є фахова особистість, на шляху до якої студента характеризують за такими індивідуальними показниками:

- здібності, від яких залежить якість засвоюваних теоретичних знань та практичних умінь;
- навченість, показники якої засвідчують результативність навчальної діяльності;
- мотиви, що стимулюють внутрішні механізми індивідуального розвитку та професійного зростання студента як майбутнього фахівця;
- рефлексія, тобто усвідомлення студентом того, яким він є насправді, яким сприймає найближче оточення, яким його бачать інші партнери по спілкуванню та спільній діяльності, що особливо актуалізується в умовах рейтингового оцінювання академічних та особистісних досягнень студента [2, с.24].

Важливим елементом фаховості студента як суб'єкта педагогічного процесу певного професійного спрямування є мовна компетенція, яка включає фахові знання, уміння і навички зі спеціальності, рівень практичного використання отриманих знань, рівень володіння іноземною мовою.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє зробити деякі узагальнення. По-перше, найбільш прийнятною освітньою моделлю для педагогічного процессу вищої школи є продуктивна модель, згідно з якою отримані знання, уміння і практичні навички студента – не самоціль, а засіб професійного та особистісного самоудосконалення. По-друге, важливе місце в професійній підготовці студентів різних напрямів підготовки відіграє уміння комунікувати іноземною мовою. По-третє, вирішальним чинником успіху вивчення іноземної мови є розуміння значущості соціально-культурної

спадщини, існуючих соціально-економічних, культурно-освітніх та політичних відносин відповідних мовних спільнот для здобуття сучасного необхідного рівня освіти і пошуку власного місця в суспільстві кожним мовним користувачем.

Наступні розробки проблеми пов'язуємо із пошуком шляхів формування іншомовної комунікативної культури студентів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Богатырева М. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком /А. М. Богатырева // Иностранные языки в школе. – 1997. – №2. – С.18–24.
2. Бондар В. Управління формуванням професійною компетентністю вчителя / В. Бондар, І. Шапошникова . // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – С.20–27.
3. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2007/08 н.р. /О. В. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 3. – С.6–12.
4. Максименко О. Принципи професійно орієнтованого навчання іноземних мов у Західній Європі /О. В. Максименко // Рідна школа. – 2005. – № 9–10. – С.78–80.
5. Першукова О. О. Стратегія європейських країн у галузі навчання іноземних мов / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2001. – №3–4. – С.175–182.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
7. Шубин Е. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Евгений Павлович Шубин. – М.:Просв., 1972. – 350 с.
8. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989 – 1996) // Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing 1997 – 101 p. ISBN 92-871-3237-2.

Иванна Чейпеш, Мария Кухта. Роль иноязычной коммуникации в педагогическом процессе высшей школы.

В статье рассматриваются концептуальные положения, касающиеся требований к иноязычной коммуникации современного студента высшего учебного заведения любого направления подготовки. На основании теоретического анализа программных документов раскрыты цели, содержание, технологии, критерии оценивания знаний и практических умений в контексте общеевропейских подходов к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: *языковая коммуникация, иноязычная коммуникация, иноязычная культура, концептуальные подходы, стратегия изучения и преподавания иностранных языков.*

Ivanna Cheypesh, Marija Kuchta. The role of foreign language communication in pedagogical process of high school.

Conceptual aspects connected with the requirements to foreign language communication of a modern student in a higher educational establishment with any preparatory direction are observed in the article. Aims, contents, technologies, knowledge criteria and practical capabilities assessment in the context of common European approach to learning foreign languages are shown on the basis of the theoretical analysis of the program documents.

Keywords: *language communication, foreign language communication, foreign language culture, conceptual approaches, strategy of learning and teaching foreign languages.*

УДК: 378.052+378.03

Маріанна Швардак

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Постановка проблеми. Сучасна психолого-педагогічна наука рясніє цілою низкою досліджень, які спрямовані на підготовку сучасного вчителя, якому притаманний не тільки усталений комплекс особистісних характеристик, але й сформованість новітніх, складних, інтегрованих професійно-особистісних утворень, таких як професійна мобільність, педагогічна емпатія, комунікативна креативність, педагогічна фасилітація тощо. У цьому дослідженні зосередимо увагу на одному із визначених професійно-особистісних утворень сучасного педагога – педагогічній фасилітації.

Метою дослідження є аналіз реалізації педагогічної фасилітації у процесі формування творчої особистості майбутнього педагога.

Аналіз досліджень та публікацій засвідчив, що проблему модернізації сучасної системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах України щодо зближення зі світовими освітніми тенденціями досліджують Я.Болюбаш, В.Брюховецький, В.Кремень, С.Ніколаєнко та інші.

Виявлено, що різні аспекти вивчення феномену фасилітації на сучасному етапі висвітлені в дослідженнях О.Врублевської, О.Димової, І.Жижиної, О.Левченко, В.Суміної та інших.

Виклад основного матеріалу дослідження почнемо з уточнення загального поняття «фасилітація». З'ясовано, що фасилітація (від анг. facilitate – полегшувати, допомагати) трактується як підвищення ефективності діяльності (її швидкості та продуктивності) індивіда у присутності інших людей. У педагогічну теорію та практику термін «фасилітація» було введено відомим психотерапевтом і педагогом Карлом Роджерсом [5]. Фасилітацію навчання вчений розумів як тип навчання, під час якого педагог-фасилітатор, обираючи партнерську позицію, сприяє розвиткові учня (студента), який сам має долати труднощі, досягати реалізації поставленої мети, навчального завдання, врешті-решт, має навчитися жити [2, с. 225].

Аналізуючи частоту вживання поняття «фасилітація» в науковій літературі, звернемо увагу на те, що вживають його, переважно, для позначення сфери проведення тренінгів, семінарів в освіті, у соціально-психологічній роботі, бізнесі («фасилітація груп самодопомоги», «фасилітація процесу організаційних змін», «нові методи фасилітації та організації групового процесу на тренінгу», «базові навички фасилітації»), що дає підстави розглядати фасилітацію як спосіб конструктивної взаємодії. Оскільки термін «фасилітація» прийшов у педагогіку з психології, то, перш за все, розглянемо його трактування у цій галузі науки [1, с.24].

У вітчизняних наукових працях з психології феномен фасилітації розглядається здебільшого в аспекті екофасилітативного підходу (П.Лушин, 2003), у зв'язку із здатністю психолога здійснювати фасилітаційний вплив на людину (О.Кондрашихіна, 2004), фасилітативної педагогічної дії (І.Авдєєва, 2005) або з позиції особистісного підходу, тобто визначення якостей та властивостей особистості, які сприяють успішній професійній діяльності сучасного фахівця, зокрема такої властивості, як фасилятивність (М.Казанжи, 2006).

Варто зауважити, що термін «педагогічна фасилітація» є відносно новим в українській педагогічній науці, він не належить до традиційних категорій педагогіки. Оскільки поняття «педагогічна фасилітація» досить багатогранне, його визначення й трактування є предметом дискусій. Даний термін при написанні різними авторами використовувався в різноманітних модифікаціях (фацилітація, фасилітація, фасілітація), то наразі доречно зазначити термінологію, яка буде застосовуватись у дослідженні: «фасилітація», «фасилітатор».

Дослідниця О.А.Галіцан розглядає це поняття «як вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення», «як інтегроване, професійно-значуще, особистісне утворення, котре детермінується педагогічною емпатією учителя, його професійно-педагогічною усталеністю та комунікативною компетентністю» [2].

Фахівцями в галузі педагогіки (Є.Врублевська, І.Жижина, О.Димова, В.Суміна та ін.) було доведено, що фасилітація передбачає організацію своєрідного типу міжособистісних взаємовідносин, які забезпечують створення оптимальних умов для саморозвитку й самореалізації молодої людини, спонукають її до особистісно-духовної перебудови, виявлення активних зусиль для розкриття власних внутрішніх потенцій. Основними характеристиками таких педагогічних взаємовідносин є взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між всіма учасниками навчально-виховного процесу [3; 4].

О.Димова, спираючись на теорію особистісно-орієнтованої професійної освіти у своєму дослідженні визначає, що педагогічна фасилітація є професійно значущою якістю особистості педагога, від якої залежить успішність опанування педагогічною діяльністю, підвищення продуктивності освіти, розвиток суб'єктів педагогічного процесу та формування особливого стилю взаємодії між ними. Вона також вказує, що педагогічна фасилітація має здатність розвиватися в процесі опанування педагогічною діяльністю та залежить від індивідуально-типологічних особливостей кожного з педагогів [3].

Не заперечуючи поглядів вчених, ми визначаємо педагогічну фасилітацію як складне, динамічне, особистісно-професійне новоутворення педагога, яке визначає діяльність, націлену на створення гуманістичних, діалогічних відносин з дітьми, спрямовану на підтримку особистісного зростання учня (студента), його саморозвиток та самореалізацію, піднесення його навчального та творчого потенціалу.

Отже, підсумовуючи вищесказане, фасилітацію розглядаємо як процес, який дозволяє ефективно організовувати обговорення та розв'язання складної проблеми у групі та за короткий термін виконати всі заплановані дії із максимальним залученням учасників процесу. Фасилітація відрізняється від простого управління навчальним процесом тим, що вона не має директивного характеру. Якщо при традиційних формах управління суб'єкт змушує учасників групи виконувати власні інструкції та розпорядження, то у випадку з фасилітацією її суб'єкт має поєднувати у собі ознаки керівника, лідера та учасника процесу.

Саме педагогічна фасилітація у процесі підготовки майбутнього фахівця дає студентам змогу бути більш продуктивними в своєму творчому процесі завдяки креативному мисленню та знаходженню інноваційних рішень. Однак, найважливіше – вона є мотиваційним інструментом завдяки сприянню повному залученню особистості до процесу самостійного прийняття рішень і зобов'язань.

З метою створення умов для творчої активності студентів у ситуаціях, максимально наближених до їх майбутньої професійної діяльності, застосовують: індивідуальні та групові проекти; спільну з викладачем дослідну діяльність у межах його наукових інтересів; спецсемінари з обговоренням інновацій у науці; спільні дискусії студентів старших та молодших курсів; міні-конференції; науково-практичні студентські конференції; аукціон ідей; індивідуальне прикріплення студентів до викладачів, які займаються науково-дослідною діяльністю, як помічників та асистентів тощо.

Таким чином, можемо сформулювати мету фасилітації, яка визначається організацією ефективної роботи студентів на засадах гуманізму, проблемності, особистісного творчого саморозвитку, конструктивної взаємодії.

Пріоритетне завдання фасилітатора – донести до студента думку про те, що основним результатом навчання у вузі є здатність до інтенсивного і грамотного пошуку знань; полегшення і водночас стимулювання (фасилітація) процесу навчання для того, хто навчається, тобто вміння створювати відповідну інтелектуальну й емоційну атмосфери, а також атмосферу психологічної підтримки в групі.

На заняттях фасилітатор організовує роботу студентів, сприяє розвитку їх особистісних якостей, творчості, допомагає ідентифікувати проблеми і приймати рішення. Викладач займає позицію помічника та допомагає студенту самостійно знаходити відповіді на запитання, формувати нові навички. Викладач уже не інформатор, а фасилітатор, тобто організатор самостійної пошукової роботи студентів [7].

Російський педагог М.Зиновкіна, досліджуючи у своїх працях креативне навчання як нову галузь сучасної освіти, зазначає, що перехід педагога від традиційних форм навчання до творчого стилю професійної діяльності відбувається поступово, оскільки він пов'язаний із глибинною особистісною перебудовою як викладача, так і студентів, як учителя, так і учнів. Головним є не стільки зміна змісту та методів навчання, скільки становлення та закріплення основних творчих особистісних установок, постійне професійно-творче особистісне зростання педагога. Педагог виступає як фасилітатор креативного навчання, тобто створює:

1) сприятливі умови для самостійного й осмисленого навчання;

2) активізує і стимулює допитливість і творчі пізнавальні мотиви студентів, їхню групову навчально-творчу роботу;

3) підтримує прояви у ній кооперативних тенденцій;

4) надає студентам різноманітний навчальний матеріал креативного й інноваційного характеру [4].

Формування творчої особистості студента значною мірою залежить від творчого потенціалу та особистісно-професійних якостей викладача вишу.

Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів, за нашим припущенням, можна досягти в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу за допомогою цілеспрямованої роботи зі студентами – майбутніми вчителями, що передбачає впровадження спеціально розробленого комплексу педагогічних умов.

Під педагогічними умовами формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів ми розуміємо такі обставини, які забезпечують стійку позитивну динаміку формування досліджуваного феномену та його структурних компонентів.

На наш погляд, такими обставинами є: розвиток комунікативних умінь студентів засобами інтерактивної взаємодії; толерантне ставлення фасилітатора до студентів, розуміння їх реакцій; проблемність навчання; забезпечення діалогізації навчально-виховного процесу ВНЗ шляхом використання спеціально підібраного комплексу вправ; глибока довіра фасилітатора до студентів, їх можливостей, створення емоційно-позитивного фону навчання; забезпечення студентів інформаційними, дидактичними, матеріально-технічними ресурсами.

Розвиток компонентів педагогічної фасилітації визначається за такими критеріями як:

- емотивний, показниками якого є: наявність у майбутніх учителів доброзичливості, здатності до емпатії, емоційного інтелекту, експресивності, особистісної креативності;
- регулятивний, що передбачає наявність таких показників, як контроль у спілкуванні, стресостійкість, конфліктостійкість, сталість та адекватність самооцінки;
- когнітивно-конативний з показниками: товариськість, потреба у спілкуванні, комунікативна імпульсивність, невербальна креативність [2].

Для перевірки ефективності визначених педагогічних умов, нами була проведена дослідно-експериментальна робота з метою формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ. Така робота передбачала проведення первинного та прикінцевого зрізів, задля визначення динаміки рівня сформованості педагогічної фасилітації та формувального експерименту, який передбачав упровадження вищезазначених педагогічних умов у навчально-виховний процес ВНЗ.

Для цього, на заняттях з циклу професійної та практичної підготовки майбутніх педагогів ми передбачили використання дискусій, диспутів, евристичних бесід, ігрових методів (ділові, рольові, імітаційні, сюжетні ігри), комунікативних тренінгів, письмових робіт-роздумів (есе), розв’язання педагогічних задач, проблемних ситуацій, кейсів тощо.

Обрані нами фасилітаційні методи роботи надають прекрасну можливість для формування навичок креативного мислення. Саме тут студенти природним чином набувають уміння створювати довірливу атмосферу, висловлювати свої думки та формулювати гіпотези, усвідомлювати й трансформувати негативні емоційні та поведінкові реакції, моделювати стратегії подолання різноманітних бар'єрів без запуску механізмів психологічного захисту, будувати щирі стосунки й конструктивну конфронтацію, підвищувати особисту відповідальність тощо.

Відтак, застосоване ігрове включення у професійну діяльність учителя надало змогу студентам, по-перше, адекватно оцінити свій емоційний стан у ході виконання такого виду роботи, спробувати використати набуті знання з ведення діалогу та навчитися цінувати думку партнерів по спілкуванню, навіть, якщо вона не збігається з власною.

Під час проведення тренінгових вправ інтерактивного характеру («Давайте поговоримо», «Чи вмієте Ви слухати», «Говорю я – говориш ти», «Слухаю тебе», «Власна розповідь», «Дебати», «Прес-конференція», «Як говорити», «Говоримо правильно», «Я Вас слухаю», «Діалог», «Слухаймо уважно», «Мова тіла», «Відгадай предмет», «Контакт», «Побажання», «Зображення емоцій» тощо) ми дійшли висновку, що вони допомогли студентам – майбутнім учителям розвинути свої можливості спілкування, набути навичок ведення діалогу, полілогу, вміння слухати співрозмовника, бути уважними до думки інших.

Після аналізу проведеної роботи ми відзначили, що студенти зрозуміли та засвоїли такі принципи роботи сучасного вчителя-фасилітатора, як: ефективність впровадження особистісно-орієнтованих комунікативних технологій у роботі з учнями, динаміку готовності фахівця до інновацій у своїй галузі; самоаналіз професійної діяльності; формування готовності до пошуку варіантів розв'язання проблем, до гнучкої варіативної поведінки в складних ситуаціях; емпатичні тенденції; стилі спілкування: комунікативний та рефлексивний тощо. Серед особистісних рис особливе значення мають: відповідальність, упевненість у собі, шанобливе ставлення до людей, оптимізм, почуття гумору.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналізуючи одержані дані, ми дійшли висновку, що впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу визначеного нами комплексу педагогічних умов та застосування різних фасилітаційних форм та методів на заняттях професійно-практичної підготовки, забезпечує стійку позитивну динаміку формування творчої особистості майбутнього вчителя. З'ясовано, що педагогічна фасилітація має за мету допомагати майбутньому фахівцю в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати його прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти його особистісному зростанню, розкриттю професійних здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри. Перспективи подальших розвідок полягають у розробці практичних занять, спрямованих на розвиток особистісного зростання майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Авдєєва І. М. Принципи педагогічної фасилітації / Ірина Миколаївна Авдєєва. – К. : Главник, 2005. – [Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: вип. 26 у 4-х т. / За ред. С.Д. Максименко / Т.1. – 2005. – С.24–28.
2. Галіцан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі // Ольга Анатоліївна Галіцан Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 5 (155). Частина І. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – С. 223 – 227.
3. Дымова О.И. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему воздействию у будущих учителей: дис…. канд. пед. наук: / О.И.Дымова – Хабаровск: Комсомольский-на-Амуре государственный педагогический университет, 2002. – 199 с.

4. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. … канд. псих. наук: / И.В.Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 186с.
5. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
6. Сорочан Т. М. Фасилітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти / Т.М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2004. – №2 (21). – С. 8 – 11.
7. Фісун О. В. Реалізація ідей фасилітації в діяльності вчителя / О.В.Фісун // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2009. – № 2. – С. 385–391.
8. Хоменко А. В. Фасилітація як феномен гуманних відносин учителя й молодшого школяра / Алла Василівна Хоменко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №1. – Бердянськ: БДПУ, 2009. – 272 с.

Марианна Швардак. Реализация педагогической фасилитации в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста.

Выяснено сущность понятия «фасилитация», обозначены условия эффективной реализации педагогической фасилитации студентов вузов на занятиях профессиональной и практической подготовки с целью формирования творческой личности будущего педагога, определено фасилитационные формы и методы, осуществлен анализ их применения на практике.

Ключевые слова: *фасилитация, фасилитатор, интерактивное взаимодействие, коммуникативные способности, творческая личность.*

Marianna Shvardak. Implementation teacher facilitation in the professional training of future specialists.

The essence of the concept of "facilitation", outlined for the effective implementation of educational facilitation of university students in class professional and practical training in order to develop the creative personality of the future teacher, identified fasylitatsiyni forms and methods, analyzes their application in practice.

Keywords: *facilitation, facilitator, interact, communication skills, creative personality.*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Ірина Козубовська, Наталя Зобенько
Світлана Мишко
Інна Ніколаєску
Магдалина Опачко
Вероніка Палінчак
Вікторія Полєхіна
Надія Постригач
Лариса Сідун
Віктор Староста
Олеся Стойка
Світлана Теліга

УДК 371.13+061(73)

Ірина Козубовська,
Наталя Зобенько

ПЕДАГОГІЧНЕ НАСТАВНИЦТВО У СФЕРІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ США

У статті розглядаються питання полікультурної освіти в США. Підкреслюється важлива роль педагогічного наставництва у підготовці молодих учителів до забезпечення полікультурного навчання і виховання школярів у середніх школах. Запропоновано визначення терміну «наставництво», проаналізовані його види, форми і функції.

Ключові слова : *полікультурна освіта, США, настав-ництво.*

Постановка проблеми. Україна належить до багатоетнічних держав, де тривалий час мирно співіснували люди різних національностей (українці, росіяни, угорці, словаки, румуни, греки, німці) і конфесій (православні. католики, мусульмани, іудеї), але останні події в нашій країні, зокрема воєнний конфлікт на сході України, переконливо свідчать, що проблема етнічного різноманіття заслуговує значно більшої уваги.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми міжетнічних взаємовідносин досліджуються багатьма вітчизняними вченими: державна етнополітика (Р.Антоник, О.Гриценко, І.Мигович та ін.), полікультурна освіта (О.Гуренко, О.Плахотник, С.Сисоєва та ін.), міжетнічна взаємодія (Л.Вовк, О.Грива, В.Кузьменко та ін.), міжнаціональне спілкування (Т.Атрощенко, А.Богуш, Р.Гришакова та ін.), проте зарубіжний досвід вирішення етнічних проблем, на нашу думку, висвітлений у науковій літературі недостатньо. Водночас проблема міжетнічних взаємовідносин є актуальною для багатьох зарубіжних країн. В першу чергу це стосується такої багатонаціональної країни, як США.

Мета статті – розкрити досвід США у вирішенні проблеми міжетнічних відносин в освітній сфері.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури [1–4] свідчить, що для всієї історії розвитку США характерний постійний потік іммігрантів. Міграційні процеси стали одним з найбільш значущих факторів формування американської державності на ранніх етапах її становлення. Вони суттєво вплинули на формування американської нації, етнічний склад населення, на історично-культурний розвиток країни.

До кінця XIX століття іммігранти прибували в США переважно з країн Західної та Північної Європи: з Англії, Німеччини, Шотландії, Франції, скандинавських країн («стара імміграція»). Етнічний склад американської імміграції різко змінився в першій третині XX століття. На зміну старій імміграції прийшла «нова» – з південно- та східноєвропейських країн. У цей період імміграція із вказаних країн становила 66% усього населення США.

З середини 1960-х по 2000 рр. велика кількість іммігрантів надходила кожного року з Мексики, а також з країн Азії. Державна статистика свідчить, що понад 7 млн іммігрантів було прийнято на територію США. Проте насправді їх набагато більше, оскільки тут не врахована нелегальна міграція.

Характерною особливістю імміграції у другій половині XX ст. стала зміна її етнічного складу за рахунок країн, що розвиваються. Передбачається, що до 2050 р. найбільшою національною групою будуть іспаномовні американці (мексиканці, кубинці, пуерторіканці та ін.), вони будуть становити 21% від загального населення, слідом за ними йдуть афроамериканці (16%).

Розподіл представників різних національностей по штатах є нерівномірним. Наприклад, у штаті Міссісіпі кількість афроамериканців складає 36% від усього населення, а у штаті Ва-

йомінг – менше, ніж 1%. У столиці США афроамериканці становлять більшість – 65, 8% населення, в Лос-Анджелесі – 14% населення.

Національне Бюро перепису населення США провело прогностичне дослідження і зробило висновок про те, що до 2050 р. частка представників етнічних меншин становитиме 47% від загальної кількості населення США [4]. У таких штатах як Каліфорнія, Арізона і Техас національні меншини вже стали більшістю населення.

Таким чином, етнічне різноманіття в США зумовлено історичними, соціальними, культурними та іншими особливостями їх виникнення. Серед етнічних груп США сьогодні можна виокремити: домінуючі етнокультурні групи (англосаксонське населення): автохтонні групи, які не мають державно-культурної автономії: індійці, народи півночі в США; національні меншини, які сформувалися впродовж Нового та Новітнього часу: афро- і латиноамериканці; «нова імміграція» другої половини XX-XXI століть.

Існування значної кількості національно-етнічних груп породжує певні проблеми в соціально-політичному і духовному житті країни. Проявляються ці проблеми і в сфері освіти у вигляді расово-етнічної дискримінації.

Слід відзначити, що в США намагаються вирішити ці проблеми на законодавчому рівні. Так, результатом спроб змінити ситуацію, що склалася, стало рішення Верховного Суду і Ради освіти США (1954) про десегрегацію шкільного середовища. Дуже важливим став прийнятий Акт про громадянські права (1964 р), який містив 11 статей щодо прав громадян. Статті IV та VI були присвячені ліквідації сегрегації шкіл.

Стаття IV була найважливішим розділом і ввела прецедент використання федеральних виплат як метод контролю освітньої політики. Президент Кеннеді запропонував внести вимогу, згідно з якою освітня установа, яка отримує державне фінансування, не повинна здійснювати в рамках свого закладу дискримінаційну практику. Стаття IV вимагала призупинення державного фінансування у тому випадку, якщо освітня установа не виконувала цієї вимоги. У статті йшлося про те, що жодна людина не може бути усунена від навчання, їй не може бути відмовлено у наданні освітніх програм і фінансової допомоги на підставі раси, кольору шкіри і національного походження. Це положення вимагало від федеральних агенцій розробити основні положення для втілення цієї політики в практику. Відмова закладу впроваджувати вищезгадані положення означала «припинення державного фінансування даного навчального закладу, навчальної програми чи виду діяльності» [5, с. 99].

У 1974 р. прийнято закон «Про рівні освітні можливості». Він був покликаний зменшити дискримінацію; поліпшити освіту обездолених і неповноцінних дітей; фінансувати розробку навчальних планів, посібників, оснащення і забезпечити оплату праці помічників вчителів.

Одна з найбільш масштабних федеральних програм США з освіти (1981) – Chapter 1 ECIA – також стала певним етапом у досягненні освітньої рівності. Програма адресована дітям низького соціального рівня і представникам етнічних меншин. Програма передбачала щорічні субсидії у розмірі 500 млн доларів. На ці кошти утримувались школи, де навчаються діти вказаних категорій населення. Вони отримують додаткове оснащення, запрошують спеціалістів-консультантів, підвищують заробітну плату вчителів. Згідно з програмою, додаткові субсидії отримувало 90% навчальних округів. Програма охоплювала 27% афроамериканських школярів, 14% – іспаномовних, 4% – з інших малих етнічних груп.

Вжиті заходи не усунули повністю проблеми сегрегації національних меншин, про що свідчили спеціально проведені дослідження [6; 7] на замовлення Департаменту з охорони здоров'я, освіти і соціального забезпечення. Метою цього дослідження було оцінити можливості та успіхи школярів – представників національних меншин у порівнянні з їхніми світлошкірими однолітками. Експеримент охопив 645 000 школярів. Дітям пропонували тести різних типів, була зібрана інформація про соціальний стан школярів ті їхня думка про навчання, керівники шкіл заповнювали опитувальники. Як результат, було виявлено цікаві дані:

1. Школярі – представники меншин (окрім американців азійсьського походження) виявили більш низькі результати тестування на всіх рівнях, ніж їхні світлошкірі ровесники, і ця тенденція простежувалися з 1 по 12 клас.

2. Більшість дітей в той час, коли проводилося дослідження, навчалися в розділених школах. Існувала тенденція навчання дітей учителем – представником тієї ж раси;

3. Соціоекономічна основа шкіл, умови життя в сім'ї, соціальний стан учнів були вирішальним фактором у досягненні певного рівня успішності учнів.

4. Навчальний план та рівень технічного забезпечення не були визначальними факторами у досягненні високого рівня успішності. У дійсності він суттєво не відрізнявся в школах для темношкірих та в школах для світлошкірих;

5. Водночас у навчальних закладах для світлошкірих школярів було виявлено більш високий рівень забезпечення фізичними, хімічними, мовними лабораторіями, посібниками, наявністю доступу до програм коледжів, в школах працювали більш кваліфіковані вчителі.

Ці дослідження були пізніше перевірені іншими вченими, і хоч результати дещо варіювали, основні висновки співпадали. На основі результатів цих досліджень були розроблені рекомендації: для того, щоб підвищити рівень успішності школярів – представників національних меншин і дітей з малозабезпечених сімей, необхідно об'єднати школи, щоб створити середовище для досягнення більш високих результатів у навчанні.

Отже, впродовж багатьох десятиріч однією з найбільш складних і визначальних проблем не тільки американської школи, але й суспільства в цілому, є проблема забезпечення загальнонаціональної єдності в умовах все більшої етнічної і расової різноманітності. Ця проблема стосується безпосередньо середньої і вищої освіти з позиції забезпечення її доступності для представників всіх етнічних і расових груп, структури і змісту освіти, які мають відповідати такому етнічному різноманіттю. Це призвело до розвитку окремих напрямів теоретичної думки, які отримали загальну концептуальну назву «багатокультурна освіта» або «полікультурність» [1; 8; 9].

Основою теорії полікультурності або багатокультурної освіти (Дж. Бенкс, С. Ньєто, К. Смітер) є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального у розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Мета полікультурності – створення відкритого суспільства, в якому представники всіх груп (соціальних, культурних, етнічних) мають можливості для саморозвитку, самоактуалізації зі збереженням унікального культурного походження. Основними характеристиками плюралістичного суспільства, за теорією полікультурності, є взаємозалежність, розвиток і співпраця. Формування теорії полікультурності розпочалося у 1980-х рр., а її засновником вважається Дж. Бенкс, який першим досліджував освітні заклади як соціальні системи у багатокультурному контексті. Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, на думку Дж. Бенкса, стала «освітня рівність», тобто рівність в отриманні гідної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, релігії, мови. Досягнення цієї мети виявилося неможливим без певної реорганізації системи освіти США, основними об’єктами якої стали: освітня політика, зміст освіти, методи оцінювання і контролю, методика і технологія навчання, підготовка педагогічних кадрів.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу нової системи виховання, яка дозволить враховувати національні (етнічні) розбіжності, буде включати багато типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення. Адекватне відображення цих ідей в освіті – об’єктивна потреба багатонаціональних держав.

Сьогодні в США поширеною є думка про те, що для реалізації завдань полікультурного навчання і виховання недостатньо проводити заняття з етнічних курсів, які базуються на простому запам’ятовуванні окремих історичних фактів, національних героїв. Багато американських дослідників ведуть мову про необхідність системної перебудови всіх компонентів навчального процесу, що вимагає ретельного аналізу освітнього і виховного середовища. Тільки за умови виховання особистості в багатонаціональному середовищі можна сформувати істинні ідеали демократії і плюралізму в суспільстві, які високо цінуються в США.

Одним із пріоритетних напрямів досліджень проблеми полікультурної освіти є визначення шляхів реалізації полікультурного навчання і виховання в навчальних закладах. Американ-

ськими вченими (К.Грант, С.Сліттер, С.Нієто та ін.) пропонуються різні моделі трансформації навчального середовища з метою забезпечення ефективності полікультурності освіти.

Зважаючи на важливу роль вчителя в ефективній реалізації завдань полікультурної освіти, професійна підготовка майбутніх учителів передбачає спеціальні програми їх підготовки до роботи в багатонаціональному середовищі, успішної адаптації молодих учителів.

Надзвичайно важливим у цьому плані є педагогічне наставництво.

У загальнонауковому значенні, наставництво трактується як спосіб передачі досвіду, знань, умінь та навичок від однієї вікової групи до іншої, або від однієї особи до іншої. Наставництво передбачає підтримку або керівництво і ґрунтується на довірі, повазі та відповідальності наставника і його підопічного. Це форма професійної соціалізації, у межах якої більш досвідчений (зазвичай, старший) працівник виконує роль керівника, консультанта, вчителя і покровителя менш досвідченого працівника. Головною метою їх взаємовідносин є поглиблення знань, розвиток умінь та навичок підопічного [10; 11].

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено основні підходи до трактування педагогічного наставництва як: а) динамічної системи партнерської взаємодії досвідченого педагога і вчителя-початківця, спрямованої на взаємний професійний розвиток; б) форми психолого-педагогічного супроводу входження вчителя у професію; в) процесу, що сприяє адаптації вчителя-початківця до реальних умов праці, мотивації і формуванню позитивного ставлення до своєї професії, виникненню відчуття психологічного комфорту в нових умовах середовища навчального закладу, встановленню доброзичливих взаємин із суб'єктами навчально-виховного процесу, спрямуванню на самовизначення й самореалізацію у професійній діяльності; г) методу передачі молодому вчителеві певного набору знань і вмінь з їх практичним застосуванням [11; 12].

Наставництво вчителів у США здійснюється за такими напрямами: підготовка майбутніх учителів у процесі педагогічної практики; інтенсивна практична підготовка вчителів в умовах педагогічної резидентури (протягом 1 року); підготовка молодих фахівців до процедури сертифікації/ліцензування; професійна допомога і підтримка молодих учителів зі стажем роботи до 3-х років; підтримка новопризначених учителів, що прибули з іншого штату або шкільного округу; допомога вчителям, що стають до роботи після довготривалої перерви (більше 3-х років); допомога вчителям, які працюють в школах, де навчаються діти різних етнічних груп.

Різноманітними є форми забезпечення наставництва : орієнтаційні зустрічі, семінари або уроки, регулярна очна та дистанційна взаємодія з іншими вчителями-початківцями (взаємовідвідування занять, робота в групах взаємодопомоги, динамічних групах, взаємне навчання молодих учителів, спілкування на професійних інтернет-форумах,), співпраця з наставником або групою наставників, спостереження вчителем-початківцем за уроками наставника, спостереження наставника за проведенням вчителем-початківцем власних занять, консультації, участь у професійних об'єднаннях учителів, школах професійного розвитку, бесіди вчителів-початківців з адміністрацією школи, роз-робка професійного портфоліо. Активній участі молодого вчителя у програмі підтримки сприяють пільгові умови праці (зменшення навчального навантаження, кількості класів і предметів викладання, обмеження організаційно-виховної роботи з учнями, матеріальне стимулювання у вигляді стипендій та грантів). Виявлено, що найбільш ефективними є програми підтримки молодих учителів, адаптовані до місцевого контексту. Для забезпечення потреб конкретного навчального закладу у процесі роз-робки і реалізації програм підтримки молодих учителів беруть участь: робочі групи з розробки програм підтримки молодих учителів; спеціально призначений координатор; адміністрація школи; вчителі-лідери.

Програми підтримки молодих учителів, зазвичай, є партнерськими, тобто розробляються і реалізуються за участі: шкіл; шкільних округів, місцевих університетів, що займаються підготовкою педагогічних кадрів, шкіл професійного розвитку, професійних об'єднань учителів, місцевих державних і недержавних освітніх організацій; органів освіти штату, спонсорів (місцевих комерційних організацій).

У США дуже відповідально ставляться до питання наставництва. Критерії відбору потенційних наставників є досить серйозними (наявність досвіду успішної педагогічної діяльності – як мінімум, 5 років (у тому числі щонайменше 3 роки) роботи у конкретному навчально-виховному закладі; високий рівень професіоналізму та мотивації до наставницької діяльності; готовність до часових витрат, пов'язаних з наставництвом; комунікабельність, спостережливість, щирість, емпатійність, оптимізм, відданість своїй роботі, організаторські здібності; високий рівень сформованості педагогічної рефлексії; вміння об'єктивно і толерантно оцінювати, здійснювати моніторинг професійної діяльності молодого вчителя; знання специфіки навчання дорослих, вміння застосовувати андрагогічний підхід до наставництва; бездоганна репутація, авторитет у педагогічному колективі).

Основні функції наставника можна охарактеризувати як: еталонну (слугування взірцем, прикладом для наслідування у професійній діяльності); професійно-освітню (допомога молодому вчителю в удосконаленні професійних умінь, підвищенні рівня загальнонаукової та методичної підготовки); самоосвітню (поглиблення наставником власних професійних знань, оновлення професійної діяльності відповідно до новітніх досягнень психологічної та педагогічної науки, сучасних освітніх тенденцій та стандартів); виховну (вплив на формування ціннісних орієнтацій, залучення до самоосвітньої роботи тощо); мотиваційно-спонукальну (спонукання підопічного до неперервного особистісного і професійного саморозвитку); рефлексивну (формування потреби та розвиток педагогічної рефлексії, критичного ставлення до власного рівня професійної компетентності); контрольно-оцінювальну (діагностика професійної готовності молодого вчителя, моніторинг його професійної діяльності; оцінювання процесу і результатів реалізації програми наставництва).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, вирішенню проблеми міжетнічних взаємовідносин в США сприяє забезпечення полікультурного навчання і виховання учнів, яке відбувається успішно за умови відповідної підготовки педагогічних кадрів. У підготовці педагогів до цього виду діяльності важлива роль належить наставництву. Вважаємо за доцільне проведення подальших наукових досліджень стосовно можливостей використання досвіду США з питань педагогічного наставництва в сфері полікультурного навчання і виховання учнів в школах України.

Список використаних джерел

1. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. - М.: Academia, 2008. – 304 с.
2. Stevenson D. K. American Life and Institutions / D.K.Stevenson. —N.Y. - Ernst Klett Verlag, 1996. — 176 p.
3. Hu-DeHart E. The Diversity Project: Institutionalizing multiculturalism or managing difference? / E. Hu-DeHart // Academe. – 2000. – Vol. 86(5). – P. 39 .
4. Digest of Education Statistics: [Electronic resource]: Mode of access: http://nces.ed.gov /programs /digest/ 2011menu _tables.asp.
5. Spring J. American Education / J.Spring. - New York: McGrow - HM Higher Education, 2002.– 172 p.
6. Colman A. M. Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction / By A. M. Colman. - Oxford e.a.:Bergman Press, 1982. – XII. – 301 p.
7. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom / C.Ballinger. - New York: Teachers College Press, 1999. – 137p.
8. Wahab Z. Liberation. Multiculturalism, and Professional Education / Z. Wahab // Ethical and Social Issues in Professional Education / Ed. by Brody C. M., Wallace J. – State University of New York Press, 1994. – P. 133 – 145.
9. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W. C. Parker. – The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.

10. Mentoring Handbook. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aslect.eu /documents /case1_Doing2learn /Doing 2learn_ Mentoring_Handbook.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. A Resource Handbook for Mentors. September 2010. Ontario Ministry of Education. New Teacher Induction Program. 52 p. Page 3. http://www.edu.gov.on.ca /eng /teacher /induction.html
12. Зембицька М.В. Концептуальні підходи до здійснення наставництва молодих учителів у США М.В.Зембицька// Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, № 1 (79), 2015. – 275 с. С. 179–185.

Ирина Козубовская, Наталия Зобенько. Педагогическое наставничество в сфере поликультурного воспитания в образовательных учреждениях США

В статье рассматриваются вопросы поликультурного образования в США. Подчёркивается важная роль педагогического наставничества в подготовке молодых учителей к обеспечению поликультурного обучения и воспитания учащихся в средних школах. Дано определение наставничества, проанализированы его виды, формы, функции.

Ключевые слова: *поликультурное образование, США, наставничество.*

Irina Kozubovska, Natalya Zobenyko. Mentoring in the field of multicultural education in educational institutions of USA.

This article deals with the questions of multicultural education in USA. The important role of mentoring in professional training of young teachers in order to provide successfully the multicultural education in secondary schools is underlined. The meaning of the term "mentoring" is proposed, its main forms and functions are analyzed.

Keywords: *multicultural education, USA, mentoring.*

УДК 371.26 (73)

Світлана Мишко

ЗНАЧЕННЯ СЛУЖБИ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ (СПТ) У СИСТЕМІ ОСВІТИ США

В статті розглядаються проблеми діяльності Служби педагогічного тестування (СПТ) – некомерційної організації, діяльність якої спрямована на досягнення якості та справедливості в освіті для людей в усьому світі шляхом створення оцінювання на основі точних досліджень.

Ключові слова: *служба педагогічного тестування, розробники тестів, експерти в галузі оцінювання, ліцензування, академічні навички.*

Постановка проблеми. На сьогоднішньому етапі розвитку системи освіти України, пошуку ефективних методів викладання та об'єктивних методів оцінювання із застосуванням новітніх технологій доцільним є вивчення передового зарубіжного досвіду в галузі педагогіки та методики викладання певних дисциплін. На нашу думку, діяльність Служби педагогічного тестування (СПТ) США – некомерційної організації, метою якої є сприяння підвищенню якості та справедливості в освіті для людей в усьому світі шляхом створення оцінювання на основі ретельних досліджень. Крім оцінювання СПТ проводить дослідження в галузі освіти, політики, проводить аналіз та розробляє спеціалізовані послуги та програми для сертифікації вчителів, навчання англійській мові у початковій, середній та вищій школі.

Аналіз досліджень та публікацій. Служба педагогічного тестування США (ETS – СПТ) була заснована в 1947 році, коли Американська рада з освіти, Фонд Карнегі щодо поліпшення викладання та Екзаменаційна Рада із вступу до коледжів об'єднала частину своїх активів, основних працівників та програми для створення незалежної некомерційної організації під керівництвом Генрі Чонсі. Засновники СПТ звернулись до концепції, запропонованої десять років назад президентом Гарвардського університету Джеймсом Конантом, відповідно до якої єдина організація, метою якої є дослідження в галузі освіти та оцінювання, може зробити значний внесок у розвиток освіти США.

На цьому у етапі в офісах СПТ по всій території Сполучених Штатів і світу працюють більше 3300 співробітників, з яких понад 2300 пройшли навчання та мають досвід роботи у галузі освіти, психології, статистики, психометрії, комп'ютерних наук, соціології та гуманітарних наук. Майже 1000 співробітників мають вчені ступені, серед яких 390 докторів наук [5].

Слід підкреслити, що діяльність СПТ США недостатньо досліджена у вітчизняній педагогічній літературі, в Україні немає організації, діяльність якої можна порівняти з СПТ США.

Мета статті – здійснити критичний аналіз діяльності СПТ та виявити позитивний досвід з метою застосування в системі освіти України.

Виклад основного матеріалу. СПТ розробляє, проводить та оцінює більше 50 млн. тестів щорічно у більш ніж 180 країнах світу. Найбільш відомими тестами є SAT (тест із визначення академічних здібностей), GRE (випускний іспит в університеті), TOEFL (тест з англійської як іноземної мови) та Praxis (професійне оцінювання вчителів-початківців) [11].

SAT був вперше застосований на вступних іспитах у коледжі США у червні 1946 року (тестові завдання виконали 8040 вступників), у 1961-62 роках цей тест виконали 819339 вступників, а у 1975 році – 1млн. (із 3,13 млн. вступників). Зараз складання SAT вимагають більше половини коледжів та університетів США. SAT складається з двох розділів – гуманітарного і математичного. Спочатку за обидва розділи виставлялася загальна оцінка, але у зв'язку з тим, що вони визначають різні здібності, кожен розділ стали оцінювати окремо.

СПТ розробила серії тестів, метою яких є визначення комп'ютерної грамотності та інформаційної обізнаності. Розроблена нова серія тестів для студентів старших курсів коледжів, які визначають здатність студентів виконувати завдання щодо обробки інформації. За результатами тестування, проведеного із 3000 студентами коледжів і 800 учнями середніх шкіл було визначено, що значна кількість студентів та учнів недостатньо володіють навичками аналізу та обміну інформацією on-line [10].

Одним із найбільш відомих продуктів діяльності СПТ є TOEFL, що визначає рівень володіння англійською мовою як іноземною. За останніми данними, 90% людей, які отримали високі результати за тестом, вступають до першого чи другого обраного ними університету. Більше 9000 університетів та інших установ у більш, ніж 130 країнах, включаючи відомі університети Австралії, Канади, Великої Британії та США, визнають результати тесту TOEFL. Більше 30 мілліонів людей вже виконали TOEFL для визначення англомовних умінь [12]. Серед них слід виділити такі групи:

- студенти, які планують навчатися у вищих навчальних закладах;
- кандидати на стипендії та сертификати;
- вивчаючі англійську мову, які бажають визначити свій рівень;
- студенти й робітники, які звертаються за отриманням віз.

Слід підкреслити, що цей тест проводиться протягом половини дня, на відміну від деяких інших тестів, виконання яких проводиться протягом двох днів. Крім того, при підготовці можна користуватися безкоштовними матеріалами, розробленими фахівцями СПТ.

TOEFL iBT тест, який визначає навички вживання та розуміння англійської мови на рівні університету, проводиться через Інтернет, при цьому спеціальна програма забезпечує матеріалами для підготовки до тесту та покращення навичок володіння англійською мовою. Тест складається з 4 секцій: читання, аудіювання, говоріння та письма, які оцінюються за шкалою від 1 до 30 балів. Для того, щоб отримати офіційний результат, слід виконати хоча б одне завдання з секцій читання, аудіювання та говоріння та написати одне ессе.

Службою педагогічного тестування розроблений також варіант TOEFL і BT тесту для людей з фізичними вадами – TOEFL і BT Test Questions for Test Takers with Disabilities.

Немає такого поняття як прохідний чи непрохідний бал з TOEFL. Навчальні заклади та агенції встановлюють власні вимоги щодо результатів TOEFL. Результати тесту є дійсними протягом двох років, при чому немає обмеження щодо кількості спроб виконання тесту, однак, не можна зареєструватися для повторного виконання тесту раніше 12 днів після виконання попереднього.

Слід зазначити, що незважаючи на налагоджену систему проведення тестування (студент вчасно реєструється, отримує квиток-допуск у центр тестування, виконує тест і отримує результати протягом 3–5 тижнів), іноді виникають певні проблеми, а саме: студент, який зареєструвався, не отримує квиток-допуск за тиждень до проведення тестування або втрачає свій квиток. В такому випадку слід зв'язатися із СПТ, щоб підтвердити свою реєстрацію. Можливі скарги на шум та неправильний розподіл часу, однак СПТ ніколи не додає бали за незручності. При великій кількості скарг можливе проведення повторного тестування [9].

На нашу думку, в системі освіти як США, так і нашої країни дуже часто роботу викладача оцінюють за результатами балів, отриманих студентами. Ми підтримуємо точку зору Т. Хілтона, відповідно до якої оцінювання роботи викладача лише за результатами тестування студентів є несправедливим, адже ми повинні враховувати, насамперед, відданість викладача процесу навчання, володіння предметом та методикою його викладання та відношення до студентів [6].

Службою педагогічного тестування США розроблені тести TOEFL Junior для учнів віку 11+, адже визначення рівня володіння мовою в такому віці допоможе їм досягти свого потенціалу. Є два варіанти цього тесту – TOEFL Junior Standard Test, який виконується в 50 країнах без використання комп'ютерів і визначає розуміння прочитаного та прослуханого, а також мовні

форми, значення та TOEFL Junior Comprehension Test, який виконується на комп'ютері і визначає розуміння прочитаного, прослуханого та навички говоріння та письма.

Особливої уваги заслуговує серія тестів Praxis (Praxis Series Tests), яка визначає рівень знань та вмінь викладачів і використовується для отримання ліцензій та сертифікатів. Ця серія включає тести, які визначають рівень академічних навичок письма, читання і математики кандидатів до програм підготовки вчителів(Praxis Core Academic Skills (Core) та тести для визначення рівня знань з певних предметів а також навичок викладання для вчителів-початківців (Praxis Subject Assessment). Тест з читання, так само як і тест з математики складається з 56 запитань та виконується протягом 85 хвилин, а тест з письма влючає відповіді на 40 запитань(40 хвилин) та два ессе (60 хвилин). При виконанні Praxis тестів окремо кожна сесія триває дві години, а при комплексному виконанні – п'ять годин [1].

Розробники тестів (викладачі, спеціалісти з підготовки робочих програм для вчителів та спеціалісти певних галузей знань) точно дотримуються певної стандартизованої процедури, для забезпечення відповідності тестових матеріалів вимірюваним навичкам та високому рівню стандартів оцінювання. Особлива увага звертається на те, щоб тестові завдання не містили культурної упередженості.

Тести проводяться через міжнародну мережу центрів тестування у визначені терміни. Слід підкреслити, що тести Praxis розроблені англійською мовою, а кандидатам, для яких англійська мова не є рідною, збільшується час для виконання тестів. Крім того, кожен штат США та агенція з ліцензування висуває власні вимоги щодо тестів цієї серії, які повинен виконати потенційний кандидат та прохідних результатів. Кожен з виконавців тестів одержує оцінку, яка базується на кількості правильних відповідей.

Для підготовки до цих тестів кандидатам пропонується інформаційний бюлетень та детально розроблені матеріали для підготовки.

Вважаємо за доцільне ввести подібну процедуру тестування вчителів загальноосвітніх шкіл в Україні, адже після закінчення вищих навчальних закладів їм пропонується лише підвищення кваліфікації, а оцінювання їх кваліфікації проводиться, в основному, на підставі проведення відкритих занять, які часто перетворюються на добре організовану виставу.

З 1979 року у всьому світі різні організації використовують результати розроблених СПТ США тестів TOEIC для зарахування на роботу та просування по службі працівників. Ці тести вимірюють навички читання та письма (необхідні для ведення ділової документації) та говоріння (важливі для спілкування, проведення відеоконференцій, телефонних розмов) англійською мовою. Сьогодні майже 14000 організацій у 150 країнах використовують результати тестів TOEIC для визначення мовних навичок з англійської мови, необхідних для досягнення успіху у англомовному світі. Ці результати також дають можливість порівняти мовні навички працюючих та потенційних робітників з метою визначення тих, хто зможе ефективно працювати з колегами та клієнтами у всьому світі. Тести TOEIC проводяться через мережу Інтернет.

Слід зауважити, що певні аспекти діяльності СПТ США та проведення тестування викликають незадоволення, що знаходить відображення на шпальтах відомих американських газет [2, 3, 7, 8].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вважаємо за доцільне створення в Україні організації, яка подібно Службі педагогічного тестування США сконцентрувала б зусилля провідних фахівців в галузі педагогіки, психології, методики викладання та оцінювання, комп'ютерних технологій, соціології, юристів та провідних викладачів фахових дисциплін для створення об'єктивних засобів оцінювання, які будуть використовуватися для визначення рівня знань учнів та студентів, ефективності роботи викладачів, зарахуванні у навчальні заклади та на роботу, просуванні по службі.

На нашу думку, в Україні слід розробити та використовувати тести, подібні TOEIC, для визначення рівня володіння як українською, так, в певних випадках, і англійською мовою при підборі кандидатів на посади та зарахуванні на роботу. В цьому вбачаємо наші подальші розвідки.

Список використаних джерел

1. About the Praxis Series Tests. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < http:// www.ets.org />. – Загол. з екр. – Мова англ.
2. Anderson J. SAT Scores Are Invalidated at a Brooklyn School/ J.Anderson // New York Times. – 2012. – May 16. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://www.nytimes.com/2012/05/17/nyregion/invalidated. html>. – Загол. з екр. – Мова англ.
3. Caldwell T. May 18, 2012: SAT Service Cites 'Lapses' in Invalidating Scores/ T.Caldwell // New York Times. – 2012. – May 05. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nytimes.com/2012/05/19/ nyregion/educational-testing-service-cites-lapses-ininvalidatingsat.html?ref= topics&_r=0>. – Загол. з екр. – Мова англ.
4. Cheating is a Personal Foul. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < http://www.glass-castle.com/clients /wwwnocheatinorg/adcouncil/research/ cheatingback-grounder.html>. – Загол. з екр. – Мова англ.
5. ETS Home. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.ets.org/.>. – Загол. з екр. – Мова англ.
6. Hilton T.L. Maine Voices: Testing Can Help Evaluate Teachers, But It's Not the Sole Method / T.L. Hilton // The Portland Press Herald. – February 24, 2011. – P.7-16.
7. Honan W.H. Computer Admissions Test to Be Given Less Often [Електронний ресурс]/ W.H.Honan // New York Times. – 1995. – January 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nytimes.com /1995/01/04/us/computer-admissions-test-to-be-given-less-often.html>.– Загол. з екр. – Мова англ.
8. Rich M. After SAT Misprint, Two Sections Won't Be Scored [Електронний ресурс]/ M.Rich // New York Times. – 2015. – June 16. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nytimes.com/2015/06/16/ education/after-sat-misprint-two-sections-wont-bescored.html?ref=topics#>. – Загол. з екр. – Мова англ.
9. Rosner J. Disputes with ETS / J. Rosner – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// www.princetonreview. com.> . – Загол. з екр. – Мова англ.
10. Rourke E. International Directory of Company Histories/ E/Rourke, F.Ingram // Educational Testing Service. – 2011. – 24 Feb . – P.14–21.
11. Schwartz S. Educational Testing Service/ S.Schwartz. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.answers.com.>. – Загол. з екр. – Мова англ.
12. What is the TOEFL test? – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http: //www.toeflgoanywhere.org/what-is-toefl#the-toefl-test-advantage>. – Загол. з екр. – Мова англ.
13. Young J.R. Educational Testing Service Expands Efforts to Measure Computer Literacy/ J.R.Young // Educational Testing Service. – 2005. – September 30. – P. 56-–63.

Светлана Мышко. Значение службы педагогического тестирования (СПТ) в системе образования США.

В статье рассматриваются проблемы деятельности Службы педагогического тестирования (СПТ) – некоммерческой организации, деятельность которой направлена на достижение качества и справедливости в образовании для людей во всем мире путем создания оценивания на основе точных исследований.

Ключевые слова: *служба педагогического тестирования, разработчики тестов, эксперты в области оценивания, лицензирование, академические навыки.*

Svitlana Myshko. The Importance of Educational Testing Service (ETS) in the System of Education of the USA.

The article deals with the problems of the Educational Testing Service activities as a nonprofit organization aimed at the achievement of advance quality and equity in education for people worldwide by creating assessments based on rigorous research.

Keywords: *Educational Testing Service, test developers, experts in assessment, licensing, academic skills.*

УДК 378.12

Інна Ніколаєску

ІНТЕРНЕТ-КЛУБ-ОСВІТНІЙ САЛОН «ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКЛЮЗИВ» ЯК ВІРТУАЛЬНИЙ ЦЕНТР ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито питання професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Узагальнено наукові розвідки щодо існування віртуальних освітянських спільнот. Наведено приклад інноваційної форми професійної діяльності викладача у вигляді створення педагогічного інтернет-клубу-освітнього салону «Педагогічний ексклюзив» як координаційного центру інформаційно-комунікаційного простору регіону для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти.

Ключові слова: *професійно-педагогічна самореалізація, викладач системи післядипломної освіти, інформаційно-комунікаційні технології, віртуальні спільноти, інтернет-клуб-освітній салон.*

Постановка проблеми. Професійно-педагогічна діяльність викладача системи післядипломної освіти має суб'єктний характер і відрізняється високим ступенем самостійності, мобільності, креативності й творчості та не можлива без процесу самореалізації. Сучасні тенденції в освіті, зокрема поява нових освітніх програм, очно-дистанційна та дистанційна форми навчання, виокремлення ключових компетентностей, тренди освітніх технологій та інші компоненти європейської системи спрямовані на створення умов для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти, який є носієм інноваційних знань для учителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації. Ефективність професійно-педагогічної самореалізації викладача забезпечується появою сучасних форм і методів навчання з використанням засобів ІКТ.

Активного розвитку та функціонування в сучасному інформаційному полі набувають віртуальні спільноти, які стрімко розвиваються в мережі Інтернет. Не залишилась осторонь щодо існування цього феномена й педагогічна галузь, на терені якої почали з'являтися віртуальні спільноти освітнього напряму, зокрема інтернет-клуби, інтернет-спільноти, віртуальні школи педагогічної майстерності, віртуальні творчі майстерні тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема існування та розвитку мережевих освітянських спільнот залишається предметом обговорення в рамках круглих столів, наукових конференцій, симпозіумів як всеукраїнського, так і міжнародного форматів, про що свідчать результати наукових студій відомих учених (Г. Рейнгольд, К. Свон, Е. Венгер, С. Сойферт; С. Бондаренко, М. Моісеєва, Є. Патаракін, Є. Полат, А. Хуторський, Н. Чураєва, Ю. Биков, М. Жалдак, Н. Задорожна, С. Литвинова та інші)**.**

Однак аналіз результатів дослідження функціонування віртуальних освітянських спільнот свідчить про недостатнє вивчення проблеми створення, існування та розвитку мережевих освітянських спільнот як координаційного центру інформаційно-комунікаційного простору для професійно-педагогічної самореалізації викладачів системи післядипломної освіти.

Мета статті полягає в аналізі існуючих віртуальних освітніх спільнот та презентації діяльності авторського інтернет-клубу-освітнього салону «Педагогічний ексклюзив» як координаційного центру інформаційно-комунікаційного простору та неформальної освіти Черкаського регіону, який сприяє професійно-педагогічній самореалізації викладача системи післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність викладача системи післядипломної освіти має свої особливості, серед яких потреба в безперервній професійно-педагогічній самореалізації, яка не лише відображається через педагогічну діяльність й наукові дослідження, а й через створення науково-творчих продуктів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Сьогодні в навчальному процесі системи післядипломної освіти виникає потреба в якісному використанні інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки зростає попит учителів на науково-методичну інформацію і не завжди вистачає часу на опанування потрібного матеріалу під час лекційно-практичних занять. Неабияку інформаційно-практичну функцію виконують різноманітні віртуальні освітні спільноти, які дозволяють організовувати спільну діяльність викладача і слухача курсів підвищення кваліфікації, обмінюватися ідеями, спростовують пошук потрібної інформації та допомагають викладачам мобільно надавати вчителям доступ до сучасних знань, а також формувати команду однодумців у певній галузі знань.

Узгодження термінології щодо віртуальних освітніх спільнот продовжується до цього часу. Значна кількість сучасних наукових досліджень (В. Осадчий, Є. Патаракін, А. Пилипчук, Н. Тверезовська та ін.) присвячена різним аспектам створення і підтримки мережевих співтовариств, яка розуміється науковцями як група людей, що підтримують спілкування і проводять спільну діяльність за допомогою комп'ютерних мережевих засобів.

На думку російського вченого Є. Патаракіна, мережеві спільноти можуть служити педагогічній практиці для формування спільної свідомості, сприятимуть переходу особистості від егоцентричної позиції до розуміння ролі і значення інших людей; вихованню толерантної особистості, здатної подивитися на подію з іншої точки зору, зрозуміти позицію іншої людини; розширенню горизонтів спілкування учнів з людьми незнайомих раніше соціальних культур; розвитку критичного мислення шляхом занурення у середовище, де критична дискусія є обов'язковою [4].

Ми погоджуємося з позицією В. Осадчого з приводу того, якщо ще кілька років тому засобами масового спілкування були лише електронна пошта, телеконференції або групи новин та інтерактивні бесіди, а Інтернет-сайти були статичними, що не дозволяло безпосередньо висловити користувачам власну думку щодо опублікованого матеріалу, то сьогодні соціальні сервіси ґрунтуються на мережевому програмному забезпеченні, що підтримує групову взаємодію у мережевому співтоваристві. Реалізація такої взаємодії є головним інструментом сучасної освіти, яка перейшла із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу [3].

Аналіз наукової літератури з питань інформатизації освітнього простору та здійснений нами контент-аналіз ключового поняття «віртуальні освітні спільноти», дозволив виявити найбільш уживані в сучасній педагогічній науці дефініції, а саме: віртуальні освітні спільноти, мережні педагогічні спільноти або віртуальні мережні спільноти освітнього напряму. Термін віртуальних спільнот, які спрямовані на навчання і визначені як спільноти-практики або віртуальні спільноти-практики був уведений швейцарським дослідником Етьєном Венгером, під яким він розуміє «групи людей, які розподіляють взаємний інтерес до чогось, чим вони займаються та навчаються, як це зробити краще на основі їх постійного, регулярного взаємного спілкування» [5].

Актуальною в контексті нашого дослідження є наукова робота І. Малицької, яка охарактеризувала потенційні можливості віртуальних освітніх спільнот у системах освіти зарубіжних країн та обґрунтувала авторське визначення термінолексеми віртуальних освітніх спільнот, як: «віртуальними освітніми спільнотами називаються групи людей, учасників освітнього процесу (політики з освіти, освітяни, адміністратори, учителі, учні тощо), яких об'єднують спільні інтереси, ініціативи, взаємодії, пов'язані з освітніми цілями й освітнім контентом, які постійно і тривалий час спілкуються, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, загальні сервіси і програмне забезпечення, дотримуючись належних норм поведінки у віртуальному просторі» [2].

Стрімке зростання віртуальних освітніх спільнот в Україні та за її межами дало поштовх для існування та функціонування віртуальних освітніх спільнот регіонального рівня. Задіяні в освітньому процесі, вони мають багато характеристик і форм, а також відрізняються своїми цілями, методами, завданнями, програмами, аудиторією тощо. Нами виявлено, що в сучасному інформаційному просторі існує безліч видів і форм віртуальних освітянських спільнот, які створено безпосередньо вчителями-практиками, об'єднаних спільної метою та інтересами: предметні методичні об'єднання, об'єднання педагогів початкових класів, об'єднання класних керівників і вихователів групи продовженого дня, школи передового педагогічного досвіду і розвитку професійної майстерності, педагогічні студії, педагогічні лабораторії, кафедри, педагогічні союзи та асоціації. Зокрема, різноманітним за інформаційним наповненням є інтернет-майданчик «Всероссийский @ августовский Интернет-Педсовет» (http://pedsovet.org/), завдяки якому педагоги можуть розміщувати свої матеріали, брати участь у форумах, конкурсах тощо. Інтернет-проект "Інтернет – держава вчителів" (http://www.intergu.ru/) дозволяє у віртуальному освітньому середовищі обговорювати різноманітні проблеми в галузі навчання та виховання. Кожний учитель має можливість отримати професійну консультацію колег чи профільних спеціалістів та поділитися власним досвідом. У республіці Білорусь професійні мережеві спільноти педагогів лише починають набирати обертів. Проте активно функціонує сайт для учителів початкових класів (http://1-4.by), метою якого є організація однодумців, педагогів різних регіонів країни з метою самореалізації та самоствердження через спільну мережеву практичну діяльність.

У розрізі нашого дослідження цікавими виявилися ідеї щодо створення та функціонування віртуальних освітянських спільнот у закладах післядипломної освіти, які відображають ідею професійно-педагогічної самореалізації безпосередньо викладацького складу. Нами виявлено, що протягом останніх років активно розвиваються в системі післядипломної освіти такі віртуальні освітні продукти, як-то: інноваційний освітній інтернет-простір "Інтернет-Брама"(Запорізький ОІППОПП, http://www.interbrama.in.ua/), "Віртуальна кафедра педагога-новатора" (Івано-Франківський ОІППОПП, http://www.ippo.if.ua/index.php/2012-10-23-11-51-07), "ДніпроWiKi" та "Медіаосвітній простір" (Дніпропетровський ОІППОПП, http://doippo.dp.ua/ndg/links.html) та інші.

Опрацьовуючи практичний матеріал на сторінках педагогічної преси та в мережі Інтернет, ми намагались знайти ідеї і поради, важливі для створення віртуальної освітянської спільноти у формі авторського інтернет-клубу-освітнього салону «Педагогічний ексклюзив» як координаційного центру інформаційно-комунікаційного простору Черкаського регіону та платформи для неформальної освіти, який сприяє професійно-педагогічній самореалізації викладача системи післядипломної освіти. Створюючи інтернет-клуб, ми скористалися ідеями, які запропоновані Н. Фаустовою, Л. Александровою та І. Васильєвою, а саме: розміщення на сайті методичних розробок навчально-виховних заходів, тематичних бесід, дискусій тощо, а також публікація адрес сайтів, де можна ознайомитись із спеціалізованою літературою та інноваціями навчально-виховної діяльності; видання електронних газет та/або електронних журналів навчально-виховного спрямування; створення фотогалерей; здійснення анкетування та соціологічних опитувань з різних проблем навчально-виховної діяльності; проведення віртуальних екскурсій тощо.

Під час розробки та конструювання віртуального інтернет-клубу-освітнього салону ми керувались такими характеристиками щодо практичного його призначення [1]: *інтероперабельність* (це можливість працювати в умовах порталу з будь-якого комп'ютера, планшета або мобільного пристрою. Зважаючи на значний розбіг у технічних можливостях навчальних закладів України (різні операційні системи, клас та можливості комп'ютерної техніки, швидкість Інтернету), портал побудовано таким чином, що за рахунок реалізації сервісних послуг класичними традиційними засобами забезпечено можливість взаємодії різних операційних систем, всіх поширених браузерів, а також підтримується робота нових комп'ютерних систем і застарілих комп'ютерів з низькими можливостями); значна пропускна здатність (можливість одночасної роботи значної кількості користувачів); *принцип геонезалежності* (авто-

ри і відвідувачі порталу мають можливість працювати з матеріалами і розміщувати власні наробки, не зважаючи на їх географічне місце знаходження. Створюються умови для спілкування, консультування та колективної праці науковців і практиків, розділених між собою значними відстанями.

Педагогічні працівники не обмежуються можливістю працювати тільки на робочому місці, а мають доступ до матеріалів у зручний для них час і у зручному місці); *здоров'язбереження (*є важливим принципом побудови презентованого освітнього ресурсу. Ідея забезпечення здоров'язбереження реалізується шляхом дозування інформації, яка подана на сторінці. Всі матеріали чітко структуровані, поділені на підрозділи, у кожному підрозділі матеріали систематизовані, анонсовані, подані у вигляді окремих дидактичних одиниць (книга, стаття, лекція, презентація тощо). Користувач, який зайде на сторінку клубу, не буде витрачати довго часу на пошук необхідної інформації, відкривати не ідентифіковані матеріали, що зменшить час напруженої роботи за комп'ютером, збереже його здоров'я. Зменшення зорової напруги досягається також підібраною комфортною кольоровою гамою); *доступність* (можливість на безоплатній основі працювати із системою з різних місць, дистанційно – з навчального класу, з робочого місця або з дому; програмні інтерфейси забезпечують можливість роботи людям різного освітнього рівня, різних культур, різних фізичних можливостей); *інтерактивність* (забезпечує повноцінні контакти всіх користувачів порталу незалежно від географічного місця, рівня освіти, стажу роботи, віку, статі та інше); *економічна доступність* (наукові та навчально-практичні матеріали, розміщені на сторінці інтернет-клубу-освітнього салону, орієнтуються насамперед на неперервну освіту, що проходить протягом усього життя користувача, орієнтація його на інноваційну діяльність) [1].

Розроблений та презентований в інтернет-просторі освітній салон містить певні рубрики («Орієнтири в освіті», «Науково-методична робота», «Мистецтво бути вчителем», «Навчаючи – вчимося», «Шлях до майстерності», «Скарбниця педагогічної мудрості», «Фотогалерея», «Корисні лінки»), які є тематично взаємопов'язаними та інформаційно доповнюваними. Важливою умовою ефективного функціонування інтернет-клубу є його технічні можливості забезпечення ефективної комфортної роботи педагогічних працівників з інформаційними ресурсами. Важливим при цьому є швидкість обміну інформацією, різноплановість та зрозумілість подання матеріалів, психологічна комфортність під час роботи.

Ефективність роботи інтернет-клубу забезпечується своєчасним поповненням його змістових рубрик сучасними науково-практичними та інформаційними матеріалами, які сприяють підвищенню рівня професійної компетентності та фахової майстерності педагогічних працівників регіону. Зокрема згруповано поради педагогам щодо використання соціальних медіа як інструменту навчання у школі, представлено сучасні освітні інструменти для вчителів, презентовано тибетський досвід щодо виховання дітей (рубрика «Навчаючи-вчимося»); на основі узагальнення книги Шона Кові презентовано поради для учителів та батьків щодо взаємодії з підлітками (рубрика «Мистецтво бути вчителем»); висвітлено актуальні новини освіти (рубрика «Новини»); розроблено та поповнено підрубрики «Літературний альманах» та «Сторінками фахових видань».

Важливою сторінкою сайту є педагогічний форум, де освітяни мають змогу висловити особисту позицію з різних проблем філософського, психолого-педагогічного, соціального-педагогічного спрямування. Враховуючи актуальні питання в сфері освіти, у рамках форуму проведено обговорення ролі неформальної освіти для української педагогічної спільноти та запозичення ідей неформальної освіти країн зарубіжжя, тез книги Т. Шишової про гіперактивність сучасних дітей, трендів освітніх технологій, які пов'язані з навчанням та інше.

Таким чином, поява інноваційних технологій у системі післядипломної освіти дає можливість розвивати так зване інформаційне суспільство педагогічної спільноти. Задля ефективної професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти використання ІКТ сприяє соціалізації інформації, підвищенню культурного рівня інформаційно-комунікаційного середовища, залученню неабиякої кількості фахівців соціально-педагогічної та психологічної сфери діяльності й фокусації уваги на творчому потенціалі педагога.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, значення розробленого й апробованого інтернет-клубу-освітнього салону «Педагогічний ексклюзив» полягає передусім у тому, що на всіх етапах професійної діяльності викладача системи післядипломної освіти – це творення власного професійно-педагогічного потенціалу та регіонального інформаційно-комунікаційного простору. У практичному плані це виявляється у критичному ставленні викладачів до результатів своєї роботи, виробленні конструктивних ідей щодо вдосконалення своєї професійної компетентності, особистісного розвитку, а також рефлексії, самооцінки, самореалізації та самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Інтернет-Брама : інноваційний освітній простір [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://inbramaadm.blogspot.com/p/blog-page.html>. – Загол. з екр. – Мова укр.
2. Малицька І. Д. Роль і місце ІКТ в системах освіти зарубіжних країн. Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання /І. Д. Малицька // Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред. В. Ю. Биков. – 2009. – № 2(10). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em10/emg.html>. – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Осадчий В. В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами інтернет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Осадчий ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.
4. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин. – 2-е изд., испр. – М.: Интуит.ру, 2007. – 64 с.
5. Портал Європейського Союзу «Elearningeuropa.info» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elearningeuropa.info/es/article/ Etienne-Wenger >. – Загол. з екр. – Мова укр.

Инна Николаеску. Интернет-клуб-образовательный салон "Педагогический эксклюзив" как виртуальный центр информационно-коммуникационного пространства для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного образования

В статье раскрыт вопрос профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного образования средствами информационно-коммуникационных технологий. Обобщены научные поиски о существовании виртуальных педагогических сообществ. Приведен пример инновационной формы профессиональной деятельности преподавателя в виде создания педагогического интернет-клуба-образовательного салона "Педагогический эксклюзив" как координационного центра информационно-коммуникационного пространства региона для профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного образования.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая самореализация, преподаватель системы последипломного образования, информационно-коммуникационные технологии, виртуальные сообщества, интернет-клуб-образовательный салон*

Inna Nikolaesku. Internet club and educational showroom "Pedagogical exclusive" as a virtual center of information and communication space for professional and pedagogical self- realization teacher of postgraduate education

The article deals with issues of professional and pedagogical self- realization of postgraduate education by means of information and communication technologies. Generalized scientific research on the existence of virtual educational communities. An example of innovative forms of professional work of the teacher in the form of the creation of pedagogical online club as a focal point of information and communication space.

Keywords: *professional and pedagogical self-realization, teacher of postgraduate education, information and communication technology, virtual communities, online club*

УДК 37. 026

Магдалина Опачко

МОДЕЛЮВАННЯ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано різні підходи до розуміння сутності моделювання. Моделювання як пізнавальний процес використовується при розробці моделей дослідження різних об'єктів, створенні моделей освітніх систем, а також у моделюванні професійної підготовки фахівців. Моделювання як метод пізнання, в тому числі і навчання, виступає в якості елемента процесу навчання поряд із такими методами як аналіз, синтез, систематизація, узагальнення тощо. Автор пропонує досліджувати моделювання в якості складової професійної діяльності майбутнього вчителя.

Ключові слова: *моделювання, процес створення моделей, метод пізнання, складова професійної педагогічної діяльності*

Постановка проблеми. Моделювання у сучасній педагогіці розглядається у різних аспектах. Використання методу моделювання у створенні схем (моделей) професійної підготовки фахівців дозволяє виявляти суттєві зв'язки між компонентами системи, прогнозувати перспективні напрями розвитку тощо. До моделювання звертаються тоді, коли неможливо одразу приступити до пізнання сутності об'єкта і немає умов для безпосереднього оволодіння ним. "Педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається" [11, с.4].

Метод моделювання, який використовується у наукових психолого-педагогічних дослідженнях дозволяє не тільки якісно, а й кількісно аналізувати процеси, створювати діагностичні програми вивчення явищ, що не можуть бути виміряні безпосередньо, із статистично достовірною долею ймовірності дозволяють отримувати відповіді на запитання про наявність відмінностей між вибірками або ж їх відсутність, про ефективність тієї чи іншої методики навчання і виховання тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Взагалі, проблема моделювання розглядається у різних наукових напрямах, насамперед у теорії моделювання (В. Міхеєв, А. Уйомов, В. Штофф таін.); теорії проектування освітніх систем і педагогічному проектуванні (Н. Алексєєва, В. Дудченко, В. Лазарєв, Є. Лодатко, М. Поташник та ін.); загальній теорії систем (Р. Акофф, Л. Берталанфі, В. Лекторський, В. Садовський, У. Ешбі та ін.); синергетиці (І.Добронравова, С. Курдюмов, І. Пригожий, Г. Хакен та ін.); теорії інформації (А. Братко, І. Мелік-Гайказян, Д. Чернавський та ін.); загальній і педагогічній інноватиці (К. Апгеловські, А. Кочетов, Л. Подимова, С. Степанов, А. Субетто, І. Юсуфбскова та ін.); теорії професійної компетентності (О. Овчарук, О. Пометун та ін.); управлінській діяльності в освіті (В. Афанасьєв, В. Бондар, О. Мороз, В. Пікельна, С. Сисоєва, О. Цокур та ін.).

У численних дослідженнях моделювання пов'язується із професійною підготовкою педагогів. Окремі аспекти проблеми моделювання професійної діяльності розкривають у своїх дослідженнях О.В. Бернацька (теоретичні основи моделювання педагогічних ситуацій у процесі навчання англійської мови), О.Н.Борисова, Л. А. Карасьова (моделювання діяльності викладача вузу), О.О.Вербицький (моделювання ситуацій у контекстному навчанні) Т.Г.Гуковська (моделювання процесу формування емоційно-почуттєвої сфери студентів гуманітарних спеціальностей), Н.І.Тонконог (моделювання професійної діяльності сучасного педагога), В.В.Корнещук (моделювання професійної підготовки спеціалістів), Є.О.Лодатко (моделювання педагогічних систем і процесів), В.І.Міхеєв (моделювання як метод дослідження у педагогіці), О.С.Пономарьов, С.О. Завєтний (соціальна складова в моделюванні діяльності фахівця), А.В.Семенова (парадигмальний підхід у моделюванні професійної підго-

товки майбутніх педагогів), О.С.Ткачова (методика розробки професійної діяльності в процесі навчання), Н.І.Тонконог (моделювання професійної діяльності сучасного педагога).

Окремі аспекти проблеми моделювання як складового компоненту процесу підготовки майбутніх фахівців розглядаються у дослідженнях Ю.К.Бабанського (аналіз процесу моделювання), О.О.Вербицький (моделювання професійно-орієнтованих ситуацій у контекстному навчанні), О.М.Власенко (моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування моральних цінностей у майбутніх учителів), О.Н.Дахін (педагогічне моделювання як засіб модернізації у відкритому освітньому просторі), Н.І.Євтушенко (педагогічне моделювання як метод навчання), А.Д.Король (моделювання системи евристичного навчання на основі діалогу).

У дидактиці фізики моделювання як метод пізнання і процес створення моделей розробляв Л.Р.Калапуша. Використання комп'ютерного моделювання у навчальному процесі досліджувались в ряді робіт вітчизняних фахівців з методики навчання фізики: розвиток творчих здібностей школярів (А.М. Сільвейстр, І.О. Теплицький), інтелектуальних здібностей старшокласників у процесі навчання фізики (Ю.В.Єчкало) засобами комп'ютерного моделювання; моделювання у підготовці та перепідготовці вчителів фізики (О.І. Іваницький, Л.Р. Калапуша, С.В. Каплун, Н.Л. Сосницька, В.І. Сумський); використання засобів мультимедіа для моделювання фізичних процесів (О.І. Бугайов, В.С. Коваль, В.Ф. Заболотний, М.І. Садовий); комп'ютерне моделювання у навчальному фізичному експерименті (С.П. Величко, О.М. Желюк, Ю.О.Жук).

Разом з тим, проблема моделювання як однієї із функцій професійної педагогічної діяльності не отримала належної уваги дослідників. Актуальність досліджуваної нами проблеми обумовлена потребою розкриття функціонального аспекту моделювання.

Мета статті полягає у здійсненні ґрунтовного аналізу багатоаспектності поняття «моделювання».

Виклад основного матеріалу. Моделювання в широкому сенсі – це особливий пізнавальний процес, метод теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт-замісник (модель), досліджує його, а здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення.

Таким чином, моделювання – це процес створення та дослідження моделі, а модель – засіб, форма наукового пізнання.

Під моделлю розуміється об'єкт будь-якої природи (уявлена або матеріально реалізована система), котрий, відображаючи чи відтворюючи в певному сенсі об'єкт дослідження, здатний заміщати його так, що вивчення моделі дає нову інформацію про об'єкт [8].

Характерною рисою розглядуваного методу є можливість відтворення моделлю відповідно до завдань дослідження тих чи інших істотних властивостей, структур досліджуваного об'єкта, взаємозв'язків і відносин між його елементами. В процесі пізнання модель іде слідом за об'єктом, будучи певною його копією, а у відтворенні, конструюванні, навпаки, об'єкт йде слідом за моделлю, копіюючи її.

Модель фіксує існуючий рівень пізнання про досліджуваний об'єкт. Неможливо створити універсальну модель, котра могла б відповісти на всі запитання, що викликають інтерес; кожна з них дає лише наближений опис явища, причому в різних моделях знаходять відображення різні його властивості. До моделювання звертаються тоді, коли досліджувати реальний об'єкт з усією сукупністю його властивостей недоцільно, незручно або неможливо.

Метод моделювання володіє загальністю, оскільки змоделювати можна будь-який об'єкт: така можливість рівнозначна визнанню принципової їх пізнаваності [Там само].

Процес моделювання, на думку О.Н.Борисової – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, обумовлене раніше визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів. Він ураховує сутність явища, яке моделюється, а також поставлену мету. При цьому важливе значення має послідовність етапів моделювання. Так, моделювання діяльності фахівця визначає необхідні випускнику компетентності, види діяльності, зміст професійної освіти, освітні технології, засоби і форми організації навчального процесу [2]. Крім того, моделювання є ще й методом створення і дослідження моделей (*наукова модель* –

це уявна чи матеріально реалізована система, що адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його таким чином, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет). Його головна перевага – можливість цілісно охопити систему.

Під педагогічним моделюванням О. Лодатко розуміє дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик та окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах топічно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно-орієнтованому або іншому рівнях [6].

На думку В. Міхеєва моделювання в педагогіці, має наступні аспекти застосування: *гносеологічний* (модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища); *загальнометодологічний* (дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису та вивчення); *психологічний* (дає змогу вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності) [7, с.8].

Розглядаючи процес професійного становлення фахівця як систему, у якій на кожному віковому освітньому етапі людина досягає своєї вершини у вигляді певної компетентності: дошкільник – шкільної компетентності як готовності до навчання в школі; випускник початкової школи <…> як готовності до навчання в основній школі: <…> випускник професійної школи – професійної компетентності як готовності до самостійної професійної праці, Є.М.Павлютенков розробляє різні моделі: компетентного учня і випускника школи; професійної діяльності майбутніх учителів; розвитку професійної компетентності вчителя школи; професійної компетентності директора школи; моделі шкіл [11].

Заслуговують уваги дослідження, в яких представлено моделювання різних аспектів професійної педагогічної підготовки.

Так, наприклад, у дослідженні Н.І.Євтушенко розкривається сутність моделі формування пізнавальної самостійності студентів [3]. Дослідниця звертає увагу на важливість проблеми оволодіння методикою моделювання, яка, на її думку пов'язана з загальним методом наукового пізнання і з потребою розв'язання психолого-педагогічних завдань.

На нашу думку, вона тісно пов'язана також і з потребою реалізації педагогом професійно-орієнтованих функцій, і методичних, зокрема.

У дослідженні Н.І.Тонконог зазначається, що модель професійної діяльності спеціаліста є одним із джерел змісту його професійної підготовки, що має велике значення для ефективної організації та реалізації всього навчально-виховного процесу [13]. Здійснення професійної діяльності вчителя обумовлюється передусім організацією підготовки педагогів у закладі освіти, її змістом та інноваційними технологіями, котрі використовують у педагогіці. Як слушно зауважує дослідниця, майбутня педагогічна діяльність значною мірою залежить від рівня фахової підготовки. Приділяючи недостатньо уваги плануванню власної праці, вчитель може часто натрапляти на труднощі внаслідок непростої структури своєї професійної діяльності та розмаїття виконуваних функцій. Тому йому необхідно застосовувати на практиці модель професійної діяльності педагога.

У дослідженні, присв'яченому використанню парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів, А.В.Семенова розробляє теоретичні та методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів в освітньому просторі (середовищі) як відкритої нелінійної системи, що самоорганізується, на ґрунті постнекласичної методології; обґрунтовує переосмислення цільових орієнтацій освітнього процесу із знаннєво центрованих на плюралістичні, що здатні забезпечити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів; представляє функціонування особистісно-професійної парадигми суб'єкта освітнього простору педагогічного навчального закладу як феномена, що відображає особливості і ціннісні орієнтації сучасного вчителя [12].

А.В.Семенова переконливо доводить перспективність використання цього методу в педагогічних дослідженнях, зокрема, пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх фахівців.

Дослідницею визначено організаційно-методичні засади системи парадигмального моделювання, що реалізуються у моделях-концептах: прогностичній, особистісно-професійній парадигмі; функціональній моделі моніторингу; процесуальній моделі освітнього маршруту; продуктивній моделі рефлексії; інтеграційній моделі освітнього простору.

Особливістю прогностичної моделі особистісно-професійної парадигми є усвідомлення тих властивостей особистості, які дають змогу майбутньому вчителю з певним ступенем упевненості з'ясувати власні особистісно-професійні потреби та порівняти їх з професійними вимогами. Під час такого моделювання відповідним чином конкретизуються, демонструються і, можливо, змінюються всі складові особистісно-професійної парадигми.

Модель стратегії забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців (процесуальна модель освітнього маршруту) має циклічний характер та віддзеркалює поступове залучення до цієї роботи як зацікавлених сторін, так і об'єктів оцінювання. Результатом моделі є індивідуальний освітній маршрут студентів. Серед рівнів освітнього маршруту виокремлюються: виконавський, функціональний, диференційований, комплексний, лідерський.

Продуктивна модель рефлексії ґрунтується на механізмі рефлексії, що заснований на соціальній подвійності: на взаємодії суб'єкта-виконавця і суб'єкта-контролера, що дає змогу особі критично визначити ставлення до своєї виконавської діяльності. Звичність, типовість ситуації провокує дію стереотипу. Модель подолання пізнавально-психологічних бар'єрів – механізмів зміни парадигми (продуктивна модель рефлексії) містить: принципи зміни парадигми (поглинання рефлексії; ситуативності; сюжетно-ігрового моделювання ситуацій; організованого повчального спілкування; доступності), вимоги (осмислення складових особистісно-професійної парадигми як відкритої системи; здійснення самоаналізу якості навчання; усвідомлення та подолання стереотипів діяльності; створення емоційно-позитивного освітнього середовища активної взаємодії; максимальне напруження сил під час розв'язання професійних ситуацій; реконструкція та перетворення уявлень; надання майбутнім учителям свободи щодо вибору способів дії).

Модель системного управління якістю підготовки майбутніх учителів (інтеграційна модель освітнього простору) опирається на вимоги системного управління (дієвий педагогічний гуманізм; соціально-економічні, правові, загальнопрофесійні знання і вміння; знання, уміння та здібності, що забезпечують особистісно орієнтоване спілкування та педагогічну фасилітацію; соціальний інтелект; наднормативну професійно-педагогічну активність; соціально-психологічну толерантність; педагогічну рефлексію; організованість; соціальну відповідальність; сенсомоторні здібності) та віддзеркалює відповідні принципи організації (об'єктивної та суб'єктивної новизни; цілісності та гнучкості освітнього середовища; активності та внутрішньої мотивації суб'єктів; особистісного самовизначення; орієнтації на особистісне зростання [12, с.20-24].

У дослідженні йдеться по-суті, про наскрізне моделювання всіх аспектів процесу підготовки майбутнього вчителя.

На нашу думку, моделювання в якості парадигмального (методологічного) підходу до системи підготовки фахівців забезпечує саму систему підготовки стійкістю у відношенні до швидкозмінних умов соціуму, позбавляє її від можливих ризиків, що існують у випадку "лінійної перспективи", забезпечує конкурентоздатність та перспективність системи.

Віддаючи належне отриманим дослідницею вагомих результатів, все ж зауважимо, що у системі "моделювання – професійна підготовка вчителя", студент розглядається як об'єкт педагогічної дії. Суб'єктом у цій системі студент може стати за умови оволодіння ним моделюванням, як способом творення педагогічної дійсності. Це можливо у випадку, коли моделювання, як різновид діяльності слід розглядати в якості складової професійної, зокрема фахової, методичної підготовки майбутнього вчителя.

На користь такого підходу свідчать численні приклади необхідності використання моделювання у професійній педагогічній діяльності.

Окрім того, слушним є зауваження В.А.Кушніра стостовно того, що "модель професійної підготовки педагога ніколи не зможе розкрити її у повному обсязі", а всі спроби побудувати "більш точну модель" ведуть у дурну нескінченність <…> подолати яку "не можна,

оскільки складна система володіє невизначеністю і континуальністю". Ці характеристики моделі переходять у визначеність і скінченність у моделі, завдяки наближенням, астракціям, експертним оцінкам, узагальненням, середньостатистичним даним. Модель багато в чому є мистецтвом дослідника, його досвідом [5, с.185]. Неможливо не погодитись із зауваженням В.А.Кушніра, що «визначення змісту поняття «професійна підготовка педагога» у вигляді моделі – надзвичайно складна справа» [Там само].

Окрім того, «не особистість поміщують у спроектовану схему, розроблену модель, педагогічну технологію і там її формують, а навпаки, саме особистість є визначальною при створенні технології навчання та виховання. Схеми, моделі, технології педагогічного процесу, ґрунтуючись на наукових принципах, ідеях, логічних схемах, у той же час, виростають з особистості, створюються навколо неї у вигляді поля можливостей, можливих логічних шляхів розвитку» [Там само].

Аналізуючи моделювання Ю.К.Бабанський виокремлював такі його особливості, які якраз мають пряме відношення до професійної діяльності вчителя. Адже воно (моделювання *– прим. наша. – О.М*):

– допомагає наочно (у вигляді схем, креслень, коротких словесних характеристик, опису) охарактеризувати процес, який вивчається;

– на основі використання аналогій, які, як відомо, мають не лише пояснювальну, але й прогностичну значущість, робить вивчення явищ більш глибоким за своєю суттю [1].

У відношенні до професійної діяльності вчителя фізики (як і природничо наукових дисциплін у цілому) моделювання відіграє важливу роль як у плані використання моделей у процесі навчання так і процесі моделювання дидактичної взаємодії.

Автор численних розробок з проблеми використання моделей у фізиці Л.Р. Калапуша визначає модель як первинну форму пізнання і осмислення нових об'єктів, яка дозволяє розкривати протиріччя у розумінні цих об'єктів у світлі старої теорії [4]. У навчальному процесі з фізики використання методу моделювання дозволяє виділити й відобразити найважливіші для пізнання зв'язки в явищах, які часто бувають недоступними для безпосереднього спостереження, а також осмислити суть багатьох фізичних процесів. Крім того, моделювання дає можливість учителеві глибше розкрити на уроці зміст фізичних понять, ознайомити учнів чи студентів із сучасною експериментальною базою фізики, розкрити важливе значення методів дослідження фізичних явищ та процесів. В сучасній фізиці метод моделювання узагальнюється, розвиваючись від первинних форм наочних моделей до широкого використання математичних моделей-абстракцій.

Автоматизація фізичного експерименту, модельні дослідження, математична обробка результатів експерименту та обчислювальні задачі є тими областями, де фізик може застосувати моделювання у професійній діяльності [Там само].

У професійній педагогічній діяльності виникають ситуації, коли є потреба як у створенні навчального середовища так і організації взаємодії між учасниками процесу навчання. У першому випадку говоримо про моделювання дидактичного середовища [10], у другому – про моделювання дидактичної взаємодії [11].

Разом із умінням використовувати різні моделі у навчанні фізики, моделювання середовища і взаємодії складає сутність компетентності моделювання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнення результатів проведеного наукового пошуку дозволяють констатувати , що моделювання як пізнавальний процес широко використовується при розробці як моделей дослідження різних об'єктів, так і при створенні моделей освітніх систем, та процесу професійної підготовки фахівців, зокрема.

Моделювання як метод пізнання, в тому числі і навчання виступає в якості елементу процесу навчання поряд із такими методами як аналіз, синтез, систематизація, узагальнення тощо.

Нами запропоновано розглядати моделювання в якості компонента професійної діяльності майбутнього вчителя. В цьому випадку доцільно говорити про компетентність моделювання, а значить і про забезпечення умов для її формування.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розкриттям сутності поняття «компетентність моделювання» та визначенням умов для її ефективного формування.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Борисова О. Н. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета /О. Н. Борисова, Л.А. Карасева // Вестник Тверского государственного университета. – 2009. – № 30. – С. 85–93. – (Серия "Педагогика и психология").
3. Євтушенко Н.І. Основні етапи, принципи й засоби педагогічного моделювання як методу навчання /Н.І.Євтушенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com /33_DWS _2010/33_DWS_2010 /Pedagogica/73579.doc.htm >. – Загол. з екр.– Мова укр.
4. Калапуша Л.Р. Комп'ютерне моделювання фізичних явищ і процесів / Л.Р.Калапуша, В.П. Муляр, А.А. Федонюк – Луцьк: РВВ «Вежа», 2007. – 190 с.
5. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект [монографія] /В.А.Кушнір. – Кіровоград: Вид. центр КДПУ, 2001. – 348 с.
6. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів / Є.О.Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – Изд. 3-е, стереотип. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
8. Моделювання. – [Ел. ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/ Наукове_моделювання>. – Загол. з екр.– Мова укр.
9. Опачко М.В. Моделювання взаємодії у процесі вивчення фізики в школі /М.В.Опачко //Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXIV. – Івано-Франківськ, 2008. – С.131–138.
10. Опачко М.В. Діагностика дидактичного середовища як компонент методичної роботи майбутнього вчителя фізики /М.В.Опачко//Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. – 2013. – Вип 19. Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технічного профілю. – 358 с. – С.106 – 109.
11. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях)./ Євген Михайлович Павлютенков. – Х.: Вид група "Основа", 2008. – 128 с.
12. Семенова А.В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: автореферат дис. … доктора. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /Алла Василівна Семенова. – Тернопіль: Терн. нац. пед. університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 42с.
13. Тонконог Н.І. Особливості моделювання професійної діяльності сучасного педагога /Наталія Ігорівна Тонконог [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intkonf.org/tonkonog-ni-osoblivosti-modelyuvannya-profesiynoyi-diyalnosti-suchasnogo-pedagoga/ >. – Загол. з екр.– Мова укр.

Магдалина Опачко. Моделирование в содержании подготовки педагога: теоретический аспект.

В статье проанализированы различные подходы к пониманию сущности моделирования. Моделирование как познавательный процесс используется при разработке моделей исследования различных объектов, создании моделей образовательных систем, а также в моделировании профессиональной подготовки специалистов. Моделирование как метод познания, в том числе и обучения, выступает в качестве элемента процесса обучения наряду с такими методами как анализ, синтез, систематизация, обобщение и др. Автор предлагает исследовать моделирование в качестве составляющей профессиональной деятельности будущего учителя.

Ключевые слова: *моделирование, процесс создания моделей, метод познания, составляющая профессиональной педагогической деятельности*

Magdalyna Opachko. Modeling in the content of a teacher training: theoretical aspect.

The article has analyzed various approaches to understanding the essence of modeling. Simulation as a cognitive process is used while developing models of research of various objects, creating models of educational systems and in the design of professional training. Simulation as a method of knowledge servs as an element of the learning process along side with such methods as analysis, synthesis, systematization, generalization etc. The author has proposed to explore modeling as a part of professional activity of future teachers.

Keywords: *modeling, the process of models creation, method of cognition, component of professional educational activity*

УДК 378.14

Вероніка Палінчак

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ В США

У статті розглядається проблема професійної підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах США. Проаналізовано цей досвід. Наголошується на важливості використання американського досвіду підготовки менеджерів у вітчизняних вищих навчальних закладах.

***Ключові слова**: менеджер, підготовка фахівців менеджменту, магістр, бакалавр, США.*

Постановка проблеми. Менеджмент є однією з основних складових успішного бізнесу, важливим фактором ринкової економіки, стабільності та національної безпеки України. У світі, що постійно змінюється, з його інтенсивним життям і нівелюванням морально-етичних норм визначальна роль належить саме менеджменту – він має зробити бізнес "людяним", етичним, соціально відповідальним.

Менеджмент (англ. «management» – управляти) – специфічний вид діяльності, спрямованої на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією (підприємством), що функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів [10, с.22]. У спрощеному розумінні менеджмент – це вміння досягти поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. В англомовних країнах поняття «менеджмент» тлумачать як спосіб та манеру спілкування з людьми, владу та мистецтво керівника, вміння організувати ефективну роботу управлінського апарату, організаційну побудову системи управління та ін.

Загальноприйнятим у науковій літературі є погляд, згідно з яким фундатором концепції управління як специфічного виду діяльності є американський менеджмент, який створив образ ме-неджера-професіонала в галузі організації та управління, сфор-мував найбільшу у світі управлінську інфраструктуру, вклав кошти в розвиток і популяризацію ідей менеджменту в країні й за кордоном. Його провідне значення у світі, вплив на розвиток теорії і практики управління безперечні. Саме тому вивчення американського досвіду підготовки управлінських кадрів набуває актуальності для України в умовах переходу вітчизняної економіки на інноваційний шлях розвитку. Досвід, який накопичено в університетах, бізнес-школах та коледжах США, є також дуже корисним для реформування системи вищої освіти України в контексті вимог Болонського процесу та з огляду на необхідність формування ефективної системи підготовки керівників.

Аналіз досліджень та публікацій. У вітчизняній педагогічній науці висвітлюється стан, розвиток і досвід освітньої системи США (В.Кремень, Л.Огівко, О.Романовський, М.Степко, О.Тарасова та ін.) Однак особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах США не були предметом окремого наукового пошуку

Мета статті – проаналізувати досвід підготовки менеджерів до управлінської діяльності у вищих навчальних закладах США (на рівні бакалаврату і магістратури).

Виклад основного матеріалу. Сьогодні вища освіта США перебуває на високому рівні розвитку. В міжнародних рейтингах американські університети стабільно посідають перші місця. У США функціонують потужні, відомі всьому світові вищі навчальні заклади (університети, коледжі, інститути), де здобувають вищу освіту фахівці різних спеціальностей.

Щодо підприємницької освіти, то дух підприємництва присутній в усіх програмах усіх спеціальностей, підприємницькі дисципліни викладаються в усіх, без винятку, університетах і коледжах США. Як людина не може жити без повітря, так і американці не можуть жити без підприємництва; це американський спосіб життя, якому служить вся вища освіта [8, с. 164-167].

У свою чергу, успішне підприємництво неможливе без менеджменту, який у відомій праці М.Х.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі «Основи менеджменту» визначається як уміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект інших людей, як галузь знань, які допомагають здійснити цю функцію, а також в значенні мистецтва управління, яке проявляється в нестандартності, оригінальності рішень, швидкій реакції, імпровізації [7].

Сьогодні менеджмент в американських наукових джерелах все частіше розглядається як складне соціально-економічне, інформаційне, організаційно-технічне явище, яке є одночасно процесом діяльності і наукою з власними закономірностями і принципами.

Можна виокремити основні варіанти формального визначення поняття «менеджмент» у науковій літературі США : практика виконання управлінських функцій; наука (галузь знань); функція (вид діяльності); технологія управління; орган (апарат) управління; люди, які здійснюють управління.

На основі головних завдань, функцій менеджменту в американській літературі виокремлюють його види: виробничий. інноваційний, кадровий, інформаційний, фінансовий, податковий, міжнародний та ін.

Менеджерська діяльність пов’язана з аналізом і діагностикою ситуацій, визначенням основних завдань, тенденцій; висуненням управлінських альтернативних варіантів дій, оцінкою кожної альтернативи, визначенням найбільш адекватних вимогам дій; розробкою конкретного курсу (програми дій), який був би найбільш ефективним.

Значення сучасного менеджменту в тому, що він дозволяє перетворити людські знання, досвід і досягнення науково-технічного прогресу у виробничу силу, а також у творчому застосуванні інформаційних технологій, сприянні інноваційним процесам.

У контексті цього дослідження важливо наголосити, що в США створено найпотужнішу інфраструктуру підготовки менеджерів, яку здійснюють понад 1500 ВНЗ; понад 600 шкіл бізнесу діють у рамках багатопрофільних університетів; понад 1300 програм офіційно зареєстровано у сферах бізнесу та управління [9, с. 35]. У 2009 р. було випущено 240 тис. бакалаврів у сфері бізнесу і 70 тис. магістрів ділового адміністрування, які становлять 25% від кількості всіх випускників.

Система підготовки управлінських кадрів у США включає кілька основних складових. Підготовка менеджерів здійснюється в рамках загальної системи освіти, у приватній мережі Американської асоціації управління (АМА) і безпосередньо у промислових фірмах. Професійні школи бізнесу мають елементи університетської освіти. Але, на відміну від класичних університетів, акцент підготовки в них робиться не на одержанні самих знань, а на формуванні професійних навичок.

Базовою вищою освітою в США (як і багатьох інших економічно розвинених країн) вважається бакалаврська освіта. В якості прикладу розглянемо навчальні плани підготовки бакалаврів у галузях "бізнесу" та "міжнародного бізнесу". За такими планами проходять базову підготовку майже всі бізнесмени, менеджери та інші фахівці сфери бізнесу [2, с. 60-69]. Зазначимо, що дисципліни, які входять до програми підготовки ділових людей, поділяються на обов'язкові та дисципліни за вибором. Обов'язкові дисципліни викладаються для науково-теоретичної підготовки спеціаліста, їх вивчають протягом перших двох років. В останні два роки навчання вивчаються спеціальні предмети – дисципліни за вибором (елективні). Курси за вибором поділяються на основні (обмеженого вибору) та факультативні (вільного вибору). Студенти обирають факультативні курси відповідно до своєї наукової або практичної зацікавленості.

Основну відмінність навчальних планів бакалаврських програм університетів США від аналогічних в Україні полягає в кількості годин, відведених на засвоєння матеріалу, менший відсоток годин на аудиторну роботу студента, більший час на самостійну підготовку і навчання, можливість вільного самостійного вибору студентами значної кількості дисциплін, більший термін навчання. Так, американський студент у кожному основному семестрі (за винятком літнього, додаткового семестру) вивчає як мінімум 3 і як максимум 6 курсів (дисциплін) з бакалаврського навчального плану.

На особливу увагу заслуговує специфіка підготовки бакалаврів у школі бізнесу Вісконсінського університету "Конкордія" – недержавного закладу, що належить Лютеранській Церкві Північних штатів Америки, за спеціальністю "бізнес і менеджмент". Навчальний план складається з обов'язкової ("стрижневої") загальноосвітньої, обов'язкової (базової) спеціальної частин, а також профілюючої, тобто професійно орієнтованої частини за обраною спеціальністю. Бакалаврський навчальний план для більшості вищих закладів освіти США містить від 124 до 132-134 кредитів – залежно від професії та обсягу необхідної теоретичної і практичної підготовки, типу ВНЗ, його форми власності, престижності та рейтингу.

При підготовці бакалаврів зі спеціальності "Bachelor of Business Administration" ("бакалавр з керівництва бізнесом") обов'язкова ("стрижнева") загальноосвітня частина складається з таких дисциплін (курсів): математика, загальна психологія, макроекономіка, охорона навколишнього середовища, вступ до писемної англійської мови (початковий або середній рівень), розмовна англійська мова, література (американська та зарубіжна), історія, образотворче мистецтво, основи права, етика бізнесу, культури світу та їхня взаємодія, іноземна мова, теологія, вивчення Біблії, основи теологічної теорії, релігії світу, фізична культура, здоровий спосіб життя та культура тіла, активний курс занять спортом. Обов'язковими також є позакласна участь у спортивних заходах і відвідування басейну та спортивних секцій.

Під час навчання бакалаврів ділового профілю у ВНЗ США спостерігаються тісний зв'язок навчання з реаліями життя, спрямованість на формування фахівця визначеного (подекуди вузького) профілю, оволодіння досвідом майбутньої професії впродовж навчання, використання активних методів навчання та новітніх інформаційних технологій.

Ще більша увага в США приділяється магістерській підготовці. При підготовці магістрів з менеджменту (The Master's Degree) акцент робиться на набутті студентами спеціалізованих практичних знань, необхідних для професійної діяльності. Готуючи науковців і практиків вищого рівня, американці зміцнюють інтелектуальний потенціал своєї нації, інвестуючи через наукову підготовку кадрів гроші в економіку США. Значну роль у підготовці підприємців і бізнесменів відіграють університетські магістерські програми.

Найбільш популярними в діловому світі – світі бізнесу – є такі програми: "Master of Business Administration" ("магістр з управління бізнесом"), далі – MBA; "Master of Business Administration in International Business" ("магістр з управління бізнесом у сфері міжнародного бізнесу"); "Master of International Management in International Business" ("магістр з міжнародного менеджменту у сфері міжнародного бізнесу").

Основною в системі освіти керівних кадрів є програма MBA. Це програма професійної вищої освіти, що забезпечує можливість одержати ступінь Магістра ділового адміністрування. Її спрямовано на формування навичок висококваліфікованого менеджера, який володіє широкими та універсальними знаннями з управління бізнесом. За змістом навчального матеріалу виділяють звичайні програми (General MBA) підготовки менеджерів широкого профілю та програми MBA за спеціалізацією [4, с. 39]. Ядро програми MBA становлять 8-12 базових курсів з менеджменту, маркетингу, бухгалтерського обліку, фінансів тощо. Їх доповнюють курси на вибір. Частину курсів спрямовано на розвиток практичних управлінських навичок, наприклад, ведення перемовин, організація і проведення презентацій. Програма підготовки магістра з управління бізнесом, розвиваючи особисті навички студентів і водночас поглиблюючи їхні знання в галузі управління в контексті глобального бізнесу, дає змогу розширити перспективи майбутньої кар'єри, виявити професійний потенціал. Сьогодні навчальні програми MBA охоплюють широкий спектр глобальних проблем бізнесу, його етичний та суспільний аспекти, особистісно-орієнтований елемент, стратегічний і культурний виміри. Одержання MBA дає змогу не тільки усунути недоліки освіти, а й значно пришвидшити кар'єрне зростання, або змінити профіль своєї діяльності. Цю програму проходять і власники успішного бізнесу, і менеджери великих компаній, банків, і недавні студенти, які прагнуть зробити успішну кар'єру в бізнесі [3, с. 137].

Навчання за магістерськими програмами вимагає від студентів і здобувачів наукового ступеня магістра високої самовіддачі, відмінних знань, організованості та напруженої самос-

тійної роботи. По-перше, процес підприємницької освіти вимагає, щоб після проходження бакалаврської програми студент перед вступом до магістратури обов'язково працював у підприємницькому оточенні [6, с. 168]. По-друге, диплом і ступінь магістра можуть одержати тільки ті, хто під час навчання не мав жодної задовільної оцінки (інакше видається тільки довідка про участь у магістерській програмі), виконав, презентував та успішно захистив випускну магістерську роботу, керівниками й опонентами якої мають бути визнані науковці й педагоги, видатні підприємці-практики і представники громадськості. Ступінь магістра присуджується також тим, хто успішно завершив більшу частину докторської програми чи виконав науково-дослідницьку роботу рівня, нижчого від рівня докторської дисертації.

Ще одна особливість бізнес- та менеджмент-освіти США полягає в тому, що спеціалізовані магістри навчаються в університетах, інститутах і коледжах, а магістрів ділового адміністрування в різних функціональних сферах бізнесу готують бізнес-школи [5, с. 51].

Головний наголос у підготовці менеджерів в американських університетах, бізнес-школах і коледжах робиться на оцінці та аналізі даних з різних галузей бізнесу, їхньому синтезі для ефективного управління часом і ресурсами підприємства, а також здібностями інших людей. Менеджеру необхідно вміти приймати правильні рішення, ставити й виконувати перспективні завдання, оцінювати й підбирати персонал, створювати конкурентоспроможну команду виконавців, володіти навичками мотивації, іншими методиками, знаннями й навичками вищого рівня організації та управління. Від рівня підготовки менеджерів, глибини їхніх теоретичних знань і набутих практичних навичок багато в чому залежить успіх або банкрутство підприємств та організацій. Важливою якістю менеджера є також уміння згуртувати людей з різним характером і різними можливостями для досягнення поставленої мети, ефективно використовувати наявні ресурси, передбачати ускладнення й негаразди, запобігати невдачам в організації бізнесу – в менеджменті, прогнозуванні, фінансових розрахунках, маркетингу.

У закладах освіти навчають таким складовим мистецтва менеджменту: вмінню переконувати, вести переговори, пропонувати, вбачати користь і комплексно підходити до управління бізнесом (проектами, ситуаціями), стратегічно мислити, інтуїтивно приймати рішення в умовах непевності, творчо підходити до розв'язання проблем, ефективно користуватися інформаційними мережами, комп'ютерною технікою, новими технологіями тощо. В управлінській діяльності високо цінуються також внутрішня незалежність і професійна гордість, твердість характеру, непохитність у доведенні справи до кінця, етична поведінка, дотримання даного слова, благородство і благодійність. Тому навчання етиці є чи не найголовнішим аспектом бізнес-освіти, адже воно виховує морально-етичні якості ділової людини, що важливо для її органічної інтеграції в діловий світ і суспільство [1, с. 4-112].

Важливими осередками підготовки управлінських кадрів є промислові корпорації. За даними бізнесових кіл країни, 90% банкрутств і невдач малих фірм пов'язані з управлінською некомпетентністю менеджерів. Тому власники підприємств і компаній слушно вважають, що успіх їхнього бізнесу залежить від цілеспрямованої підготовки та перепідготовки кадрів, вивчення й поширення сучасного досвіду управління, впровадження досягнень управлінської науки. Майже всі великі й більшість середніх підприємств США мають власні освітні програми. У них беруть участь понад 50 тис. викладачів. Так, "General Motors" має власний вищий навчальний заклад у м. Флінте з п'ятирічним курсом навчання, де працюють близько тисячі викладачів. Оригінальна система навчання тут органічно поєднує теорію і практику; її організовано в такий спосіб, що особа, яка навчається, два тижні слухає лекції, а наступні два тижні працює у фірмі. Тільки в останньому семестрі студенти звільняються від виробничих функцій для написання дипломної роботи.

Серед основних технологій та методів процесу підготовки майбутніх менеджерів можна виділити метод "case study" (як основний), лекційний метод, метод дискусій, самостійну навчально-пізнавальну діяльність як педагогічну технологію, інтерактивне навчання, комп'ютерні навчальні технології. На відміну від традиційної вітчизняної організації навчального процесу з переважанням аудиторних занять, в американських університетах акцент перенесено з "teaching" на "learning". Бакалаври та магістри повинні самостійно набувати необ-

хідних їм знань, головна роль у навчанні відводиться зв'язку з практикою бізнесу, самопідготовці, самонавчанню, а викладач тільки здійснює контроль і регулювання цього процесу, вказуючи студентам напрями пошуків.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Досвід організації та надання бізнес- і менеджмент-освіти в США необхідно вивчати, аналізувати і творчо використовувати при підготовці бізнесменів і керівників у нашій країні. Адже нині у вітчизняних ВНЗ слабо представлено підготовку менеджерів, особливо за допомоги активних методів навчання. Їх застосування носить епізодичний характер і здебільшого залежить від особистої ініціативи викладача. Відсутні спеціалізовані предмети, що розвивають уміння й навички, необхідні для успішної професійної діяльності майбутнього керівника.

Перспективи подальших розвідок полягають у обґрунтуванні методів активізації процесу підготовки бізнесменів і керівників.

Список використаних джерел

1. Герет Т.М. Етика бізнесу / Томас М. Герет, Річард Дж. Клоноскі. – Пер. з англ. – К.: Основи, 1999. – 214 с.
2. Gleitman G. The process of the activation of the education in Universities / G. Gleitman, J. Y. Herring-Smith. – New York: Longmann & Sons, 2007. – 242 p.
3. Danos P. Changing with the times. Business education must transform in response to global business needs / Paul Danos // Business India. – 2010, October 4-17. – P. 128-140.
4. Ефремов В.С. Стратегия американских школ бизнеса на рубеже XXI столетия / В. С. Ефремов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – № 1. – С. 39–55.
5. Ільїна В.Ю. Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Вероніка Юріївна Ільїна. – Ялта, 2009. – 237 с.
6. Miner J. B. The 4 Routes to Entrepreneurial Success / John B. Miner // Berrett-Koehler Publishers, Inc, San Francisco, USA, 1996. – 216 p.
7. Мескон М.Х. Основы менеджмента /пер. с англ. / М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедуори . – М.: Дело, 1992. –702 с.
8. Романовський О.О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України: монографія / О.О. Романовський. – К.: Деміур, 2002. – 399 с.
9. Стрижов С. Повышение квалификации управленческих кадров: опыт США / С. Стрижов // Персонал. – 1994. – № 1. – С. 33–42.
10. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: підручник / Ф.І. Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.

Вероника Палинчак. Некоторые особенности профессиональной подготовки специалистов менеджмента в США.

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки менеджеров в высших учебных заведениях США. Проанализирован опыт США. Подчёркивается важность использования американского опыта в отечественных высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *менеджер, подготовка специалистов менеджмента, магистр, бакалавр, США.*

Veronica Palinchak. Some peculiarities of managers' professional training in USA.

In the article the problem of management training in higher educational institutions of the USA is analyzed. The importance of American experience has been found out. The necessity of training managers in higher educational institutions of Ukraine with the help of American experience has been emphasized.

Keywords: *manager, management-education, master of management, bachelor, USA.*

УДК 371.134

Вікторія Полєхіна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В США: ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті розглядаються питання розвитку соціальної освіти в США. Аналізуються деякі особливості теоретичної і практичної підготовки бакалаврів соціальної роботи, яка здійснюється в американських університетах, коледжах, школах соціальної роботи.

Ключові слова: *соціальна освіта, соціальні працівники, бакалавр, США.*

Постановка проблеми. Впродовж останніх десятиріч в Україні все більшого поширення набуває професійна соціальна робота, що актуалізує проблему підготовки високо-кваліфікованих фахівців соціальної сфери.

Слід підкреслити, що деякі елементарні форми соціальної роботи були відомі людству ще кілька століть тому. Вони зазвичай зводились до благодійності, надання допомоги хворим, бідним, безробітним, дітям-сиротам, дітям з неблагополучних сімей, засудженим тощо. Основні принципи соціальної роботи, які через багато століть послужили основою для формування наукової концепції соціальної роботи, були закладені ще в давніх цивілізаціях Єгипту, Китаю, Греції. Перехід від системи допомоги до оформлення професійної діяльності – соціальної роботи набув актуальності на межі XIX – XX століття. Велика Британія і США були країнами, де соціальна робота вперше оформилася як особливий вид діяльності. На початку XX століття в Європі і Америці вже діяло 14 шкіл соціальної роботи. У США цю професію зразу стали називати соціальною роботою, а в країнах Європи – соціальною медициною. З часом і в Європі перейшли до американського варіанту її назви.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки соціальних працівників стала предметом дослідження зарубіжних учених (М.Баркер, Р.Віттінгтон, М.Доуел, А.Кадушкін, А.Мінахан, Дж.Районд, С.Шардлоу, Ф.Шервіш, Б.Шіфор та ін.), а також українських науковців (А.Капська, О.Карпенко, І.Ковчина, Л.Міщик, І.Мельничук, В.Поліщук, Н.Собчак, В.Тименко та ін.). Проте зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців соціальної роботи поки що висвітлений у науковій вітчизняній літературі недостатньо. Особливо це стосується США, де соціальна робота і підготовка фахівців соціальної сфери має тривалу історію і усталені традиції.

Мета статті – проаналізувати особливості соціальної освіти США загалом і підготовку бакалаврів соціальної роботи зокрема.

Виклад основного матеріалу. Сполучені Штати Америки є безперечним лідером у галузі розвитку вищої освіти. Головною ідеєю американської теоретичної думки відносно вищої освіти є ідея її демократизації, що асоціюється у американців, перш за все, з різноманіттям інститутів вищої освіти, академічною свободою, доступністю для широких верств населення. Демократизація обумовлена самою історією виникнення американської державності, яка базується на принципах рівноправності і свободи [4; 5; 8; 13].

Сьогодні в системі вищої освіти США існують три основні типи навчальних закладів: університети, коледжі та спеціалізовані інститути [2; 3; 6].

Університети є ядром вищої школи США і представляють американську систему вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Університети забезпечують високий рівень професійної підготовки, оскільки в них сконцентрований потужний кадровий потенціал, здійснюється значний обсяг наукових досліджень.

Найпоширенішим типом вищих навчальних закладів США є коледж. Американські коледжі пройшли тривалий шлях розвитку, в результаті чого сформувалася освітня мережа, що охоплює найбільшу кількість цих ВНЗ. Сучасні коледжі забезпечують освіту різних рівнів –

від середнього професійного до магістра і поділяються на три види: магістерські, старші (або чотирирічні) і молодші (або дворічні) коледжі.

Спеціалізовані інститути, як правило, є неакредитованими навчальними закладами і належать до професійної освіти. Спеціалізовані інститути здійснюють професійну підготовку фахівців конкретної галузі. В структурі соціальної освіти функціонують також школи соціальної роботи.

Отже, сьогодні підготовку соціальних працівників у США здійснюють школи соціальної роботи, коледжі та університети. Програмами передбачено три рівні підготовки: ступінь бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи. У США функціонують 455 акредитованих програм на рівні бакалаврату і 174 на рівні магістратури; підготовка докторів соціальної роботи здійснюється за 61 програмою [12]. Сучасна трирівнева система підготовки соціальних працівників у США формувалась протягом майже столітнього періоду і остаточно оформилась лише в середині 80-х років минулого століття. Саме у цей період відбулось включення програм підготовки бакалаврів до системи вищої освіти, що стало вирішальним чинником розвитку соціальної освіти цієї країни. Підготовка соціальних працівників у США на кожному з рівнів (бакалавр, магістр, доктор) здійснюється з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, професійних функцій і обов'язків.

Рада з освіти у соціальній роботі (The Council of Social Work Education (CSWE)), яка формує стандарти підготовки соціальних працівників у США, акредитувала у 2012 році 480 програм підготовки бакалаврів. Соціальні працівники із ступенем бакалавра найбільш поширені в США. Вони є практиками загального профілю, тобто фахівцями, які працюють з окремими індивідами, сім'ями, групами та громадами і не обмежують діяльність певними сферами практики або певними категоріями населення. Такі спеціалісти володіють трьома основними методами соціальної роботи − робота з індивідом, групова робота і організація громади та мають загальне уявлення про дослідницьку роботу та організаційну діяльність.

Як зазначають американські науковці А.Мораліс та Б.Шіфор, такий підхід до соціальної роботи був розроблений на початку 60-х років XX століття з метою «охопити усе поле діяльності соціальної роботи», адже для ефективного вирішення багатьох проблем необхідне втручання у системи різних рівнів, координація їхніх дій, обмін ресурсами, співпраця [9].

Сьогодні дослідники американської соціальної роботи вважають, що підготовка соціальних працівників у США − це активне поєднання теорії з практикою, навчання з дослідницькою діяльністю на базі гуманістичного підходу. Серед основних пріоритетів навчання соціальних працівників можна визначити поєднання особистісного та діяльнісного підходів, тривалу практику в державних соціальних агентствах або приватних благодійних організаціях, яких досить багато в США [7, с.46].

Початковий освітній рівень з соціальної роботи в США − це *ступінь бакалавра*, який отримують після чотирьох років навчання, і основна вимога до надання якого − відповідність програмі підготовки фахівців із соціальної роботи даного рівня, а також відповідність вимогам до освіти, що акредитовані Радою з соціальної освіти. Теоретичне навчання поєднується з практикою в соціальних агентствах.

Єдиним органом, який формує стандарти підготовки соціальних працівників на рівні бакалаврату, у США є Рада з освіти у соціальній роботі (The Council of Social Work Education (CSWE)), заснована ще у 1952 році.

Керівництвом для розробки навчальних планів підготовки соціальних працівників у США є інструкція «Освітня політика та акредитаційні стандарти». Цей документ визначає вимоги до організації, управління, реалізації навчальних планів та програм підготовки бакалаврів і магістрів соціальної роботи у США. Відповідно до нього програми підготовки бакалаврів соціальної роботи повинні містити детальний опис соціальної роботи як сфери діяльності її випускників, перелік необхідних знань, вмінь, навичок, функцій, а також цінностей, що випливають із специфіки їх діяльності [11].

Усі програми підготовки бакалаврів соціальної роботи повинні:

– забезпечувати вивчення курсів із практики соціальної роботи з різноманітними категоріями клієнтів на усіх рівнях (мікро-, мезо- та макропрактика) а також курсів, які містять знання про соціальний контекст практики соціальної роботи, його зміни, динаміку цих змін;

– ознайомлювати студентів з цінностями та етикою соціальної роботи;

– формувати у випускників усвідомлення необхідності подальшого професійного розвитку та удосконалення.

Метою діяльності програми є підготовка соціальних працівників загального профілю, здатних:

- застосувати навички критичного мислення в контексті професійної практики соціальної роботи;
- розуміти значення професії, її етичні норми і принципи;
- дотримуватися етики соціальної роботи;
- практикувати без дискримінації та з повагою до клієнта, використовуючи знання і навички практики щодо віку, соціального стану, кольору шкіри, культури, дієздатності, етнічної приналежності, сімейного стану, національного походження, релігії, статі та сексуальної орієнтації клієнта;
- проявляти відданість професії;
- розуміти форми і механізми дискримінації, а також стратегії змін, які сприяють становленню соціальної та еконо-мічної справедливості;
- знати, розуміти та інтерпретувати історію соціальної роботи як виду професійної діяльності, її сучасну структуру і проблеми;
- застосовувати знання і вміння соціального працівника загального профілю при роботі з соціальними системами всіх рівнів: з особою, сім'єю, групою, організацією або громадою тощо;
- використовувати знання біологічних, психічних і соціальних чинників, які впливають на розвиток і поведінку індивідів, розуміти принципи взаємодії між індивідами і соціальними системами (сім'ями, групами, організаціями);
- аналізувати вплив соціальної політики на діяльність агентств, клієнтів та соціальних працівників;
- розуміти форми і механізми пригнічення та дискримінації і застосовувати стратегії заступництва/захисту і соціальних змін, які сприяють розвитку соціальної та економічної справедливості;
- оцінювати результати наукових досліджень, використовувати їх у своїй діяльності, особливо на практиці;
- диференціювати і використовувати комунікаційні вміння відповідно до категорії співрозмовників: клієнтів, колег, членів громади;
- працювати у рамках структури організацій і системи надання послуг, вносити необхідні організаційні зміни;
- ефективно використовувати відповідні технології соціальної практики.

Після успішного закінчення навчання бакалаври повинні

ЗНАТИ про:

- вплив цінностей домінуючої культури, економічної структури та історичних питань гноблення та дискримінації на розвиток людства, на поведінку клієнтів групи «ризику»;
- етапи розв'язання проблем, що лежать в основі практики соціальної роботи та застосовуються в роботі з окремими особами, сім'ями, групами, організаціями та громадами;
- важливість посередницької діяльності, запровадження зв'язків і побудову соціальних мереж при обслуговуванні;
- історію соціальної політики, соціального захисту, вплив політики (федеральної, державної, місцевої) та агентств на потреби клієнтів та соціальних служб і перспективи її розвитку.

ВМІТИ:

- ефективно взаємодіяти з клієнтами, створюючи комфортні умови для вирішення їх проблеми та налагодження сприятливих стосунків;
- ефективно оцінювати потреби клієнтів з екологічної та культурної точок зору;
- розробляти ефективну систему заходів соціальної підтримки;

- забезпечувати постійний моніторинг надання допомоги з метою належної і своєчасної реалізації стратегії втручання;
- ефективно функціонувати в агентстві/організації, а також поліпшувати практику соціальної роботи за необхідності;
- використовувати відповідні технології в практиці соціальної роботи [1].

Згідно з вимогами «Освітньої політики та акредитаційних стандартів», навчальні плани підготовки бакалаврів повинні передбачати обов'язкове оволодіння знаннями, що стосуються поведінки людини у соціальному середовищі, теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, етики соціальної роботи, досліджень і практики.

У США існують єдині для всіх програм підготовки соціальних працівників вимоги до змісту навчальних планів; конкретні ж вимоги до змісту, кількості та послідовності проходження навчальних курсів, систему оцінювання знань студентів навчальні заклади встановлюють самостійно.

Навчальний план підготовки соціальних працівників у школах соціальної роботи складають вступні й основні курси.

Вступні курси, які вивчають протягом першого семестру, надають студентам знання із загальної соціальної практики й служать своєрідною платформою для вивчення основних курсів. Наповнення навчального плану індивідуальне для кожного студента, виходячи з його рівня знань. Усі студенти, які навчаються в школах соціальної роботи США, повинні обрати для себе так звану «подвійну концентрацію» (dual concentration): визначити практичний метод навчання й галузь практики. Вибір цих двох елементів впливає на те, які курси відвідуватимуть студенти, а також вибір місця для проходження практики. Галузь практики включає обраний напрям діяльності, тобто його специфіку, процедури (наприклад, діти та молодь в сім'ях і суспільстві; люди похилого віку; охорона здоров'я; спільноти й соціальні системи).

Навчальні плани підготовки бакалаврів соціальної роботи, крім обов'язкових курсів, передбачають вивчення курсів за вибором. Факультативні дисципліни студенти обирають відповідно до своєї наукової (практичної) зацікавленості, що дозволяє посилити диференціацію навчання. Як свідчить практика, найбільшою популярністю користуються такі курси, як «Шлюб і сімейні стосунки», «Соціальна робота у медичній сфері», «Геронтологія: соціальні аспекти», «Старіння населення», «Наркотики, алкоголь та суспільство», «Охорона психічного здоров'я», «Адміністрування та менеджмент», «Охорона дитинства», «Соціальна робота за рубежем», «Соціальні служби для дітей», «Злочинність серед неповнолітніх» тощо.

Підготовка студентів шкіл соціальної роботи неможлива без проходження *польової практики*, основні завдання якої включають: отримання технічних навичок відповідно до галузі практики та методу практики; застосування й втілення отриманих знань з теорії на практиці; щоденне застосування знань і вмінь, необхідних для розуміння етики, цінностей і цілей соціальної роботи; розуміння розмаїття ролей у соціальній роботі на мікро- та макрорівнях; практику роботи з різними за культурою, расою, етнічним складом людьми.

На необхідності посилення практичної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери наголошує Американська Національна асоціація соціальних працівників, оскільки навчання на робочому місці дає студентам можливість пов'язати теорію з практикою, усвідомити цінності соціальної роботи та оволодіти конкретними вміннями і навичками [10].

За вимогою Ради з освіти у соціальній роботі всі програми підготовки соціальних працівників включають практичний компонент, який складається з ознайомлення студентів з прийомами і методами роботи та їх безпосереднього включення у діяльність під керівництвом досвідчених педагогів-наставників і викладачів-консультантів. У «Положенні про політику у галузі навчальних планів» вказується, що кожний студент молодших курсів повинен провести на практиці щонайменше 400 годин під керівництвом кваліфікованих спеціалістів, а студент старшого курсу − не менше 900 годин.

Кожний навчальний заклад, що здійснює підготовку працівників соціальної сфери, самостійно або спільно із соціальними агентствами, де проходить практика, розробляє навча-

льну програму з польової практики. Вона має відповідати місії навчального закладу, цілям навчального плану, відображати концепцію практики факультету та відповідати потребам громади. Типова навчальна програма польової практики передбачає мету та завдання практики, її кінцевий результат, методи та форми проведення практики, процедуру оцінювання діяльності студентів. Акцент при цьому ставиться на ретельному опрацюванні всіх розділів навчального плану, постановці чітких і послідовних завдань, аналізі результатів діяльності, оскільки це допомагає студентам краще зрозуміти, чого від них чекають викладачі. Однією з основних вимог, що ставляться до програми польової практики, є врахування специфіки соціального закладу (інтернату, притулку, реабілітаційного центру, соціального агентства і т.д.) та категорій клієнтів, яким надається допомога (люди літнього віку, інваліди, фізично чи розумово відсталі люди та ін.). Оцінку навчальним програмам польової практики дають експертні атестаційні комісії, до складу яких входять і практичні працівники.

Після завершення практичної підготовки студенти повинні:

- вміти критично мислити;
- складати та реалізувати план вирішення різноманітних проблем клієнтів;
- використовувати знання про різноманітні ресурси та їх провайдерів, які можуть сприяти вирішенню проблем різних категорій клієнтів;
- дотримуватися етики соціальної роботи;
- вміти працювати з індивідами, сім'ями і групами, а також надавати безпосередні послуги;
- вміти оцінювати результати втручання;
- вміти вести необхідну документацію;
- ефективно оцінювати особисті вміння і навички, використовувати супервізію для їх удосконалення.

За польову практику студенти отримують комплексну оцінку, яка враховує оцінку діяльності студента польовим інструктором, координатором практики та викладачем семінару з практики.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, у США не існує універсального стандарту щодо умов організації і проходження практики, крім рекомендованої кількості годин, відведених на кожний рік підготовки спеціалістів. Кожний навчальний заклад має право самостійно організовувати практику студентів. В США успішно функціонує система професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи, особливості теоретичної і практичної підготовки якої заслуговують подальших досліджень українських учених з метою впровадження їх у вітчизняний освітній простір.

Перспективи подальших розвідок полягають у порівняльному аналізі змісту підготовки бакалаврів соціальної роботи і вітчизняних та зарубіжних освітніх інститутах.

Список використаних джерел

1. Alcorn State University. Bachelor of Social Work Program Sciences [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.alcorn.edu /Academics/Schools/ArtsAndSciences/ SocSci/Default.aspx?id=6787> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Birnbaum R. How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership / R. Birnbaum. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 280 p.
3. Hawkins H. The Making of the Liberal Arts College Identity / H. Hawkins. – New Brunswick, CT: Transaction Publishers, 2000. – P. 1 – 25.
4. Duderstadt J. J. A University for the 21st Century / J. J. Duderstadt. – Ann Arbor, MI: Univ. of Michigan press, 2000. – 358 p.
5. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W. C. Parker. – The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.
6. Kerr C. The Uses of the University / C. Kerr. – N.Y.: Harvard University Press, 2001. – 243 c.

7. Кубіцький С.О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: навчальний посібник / С.О.Кубіцький. − Київ: ДАКККіМ, 2009. − С.46.– 298 с.
8. Lucas C. J. American Higher Education: A History / C. J. Lucas. – N.Y.: St, Martin's Griffin, 1994. – 292 p.
9. Morales A. Social Work: A profession of Many Faces / A.Morales, B.Sheafor. − Boston: Allyn and Bacon, 1990. − 325 p.
10. NASW Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.naswdc.org/practice/default.asp> – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Собчак Н.М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Надія Мирославівна Собчак. - Тернопіль, 2004. − 351 арк.
12. Social Work Portal. A Recourse Tool for Social Work. Schools of Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.socialworkers.org/swportal/ssw1> – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Trow M. Federalism in American Higher Education / M. Trow // Higher Learning in America, 1980-2000 / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – P. 39 – 49.

Виктория Полехина. Развитие социального образования в США: профессиональная подготовка бакалавров.

В статье рассматриваются вопросы развития социального образования в США. Анализируются некоторые особенности теоретической и практической профессиональной подготовки бакалавров социальной работы, которая осуществляется в американских университетах, колледжах, школах социальной работы.

Ключевые слова: *социальное образование, социальные работники, бакалавр, США.*

Victoriya Polehina. The development of social education in USA : professional training of bachelors.

The article deals with the questions of social education development in USA. Some peculiarities of theoretical and practical professional training of bachelors in American universities, colleges and schools of social work are analyzed.

Keywords: *social education, social workers, bachelor, USA.*

УДК 37.011.3-051 : 378-043.86 : 167.7

Надія Постригач

ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

У статті обґрунтувано дослідницько-орієнтовану модель професійного розвитку вчителів. Дослідницько-орієнтована педагогічна освіта уможливлює академічний дослідницько-орієнтований підхід, який наголошує на педагогічному мисленні та рефлексії. Науково-дослідна діяльність може служити емпіричним доказом для проектування освіти майбутніх вчителів. Завданням дослідницько-орієнтованої педагогічної освіти є розвиток педагогічного мислення, формування рефлексивного і дослідницьки спрямованого учителя, як компетентного практика і професіонала.

Ключові слова: *модель, педагогічне мислення; педагогічна освіта, професійний розвиток; рефлексивна практика, дослідницько-орієнтований підхід; професія вчителя.*

Постановка проблеми. Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простори вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителів та викладачів вищих навчальних закладів [3, с. 2].

Педагогічна освіта повинна допомагати вчителям впливати на процеси, що відбуваються в суспільстві, економіці, культурі й освіті. Учителям необхідно усвідомлювати етичну відповідальність, притаманну їхній професії. Моделі, що засвоюються під час навчання майбутнього вчителя в університеті, є вирішальними для його педагогічної діяльності [14, с. 2].

Однією з проблем педагогіки вищої школи є те, що процес професійного становлення майбутнього вчителя не моделює структуру інноваційної діяльності, що зумовлює стихійний та епізодичний характер підготовки педагога. Необхідно подолати фрагментарність даних про інноваційні розробки в сфері навчального процесу, виробити цілісні теоретичні уявлення про тенденції підготовки вчителя до інноваційної діяльності [9, с. 9].

Моделювання є не тільки одним із шляхів реалізації професійної освіти, але й її необхідною умовою. Це зумовлено інваріантністю її структури і сучасними тенденціями створення, збереження і передачі інформації [6, с. 101].

Сучасна педагогічна наука накопичила значні наукові напрацювання з окремих питань моделювання тих чи інших аспектів навчального процесу. Разом з тим спостерігаються значні відмінності в підходах до теоретичних основ моделювання процесів, особливо в порівняльній професійній педагогіці. Зокрема, професійний розвиток вчителів є динамічним інтегрованим феноменом, моделювання якого потребує багатофакторного інтегрального аналізу. Важливим компонентом професійного розвитку вчителів, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, є дослідницько-орієнтована модель неперервної професійної підготовки педагога.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню загальних підходів до педагогічної діяльності присвячені наукові праці О. Абдулліної, Ф. Гоноболіна, С. Кондратьєвої, В. Крутецького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, І. Лернера, А. Маркіної, JL Мітіної, В. Сластьоніна, О. Щербакова, в яких розкриваються суттєві особливості педагогічної діяльності та особистості викладача, що зумовлює пошук нових перспективних підходів до підготовки майбутнього викладача в системі вищої освіти.

В останнє десятиріччя в міжнародному науковому обігу з'явилося нове поняття «дослідницька педагогічна освіта», котра грунтується на теоретичних ідеях американського педагога К. Зейчнера. За цим автором основа знань у навчальній програмі є динамічною і студенти – майбутні вчителі повинні бути активними генераторами знань [15, с. 7].

Дослідницька компетентність, на думку В. Болотова, І. Зимньої, Я. Кривенко, С. Осипова, О. Ушакова, Є. Феськова, А. Хуторського та ін., належить до числа ключових. На підт-

вердження правильності своєї позиції вони наводять такі аргументи: дослідницька компетентність формується на базі вродженої якості будь-якої живої істоти (у тому числі і людини), що називається дослідницькою поведінкою (С. Бондаренко, О. Подд'яков, В. Ротенберг, О. Савенков та ін.), а також містить у собі цілий комплекс елементів, що входить до складу різних ключових освітніх компетентностей [4, с. 2].

Зокрема, український дослідник Є. Кулик зазначає, що участь учителів у педагогічній дослідницькій роботі сприяє розвитку в них творчого підходу до педагогічної діяльності, стимулює пошук ефективних засобів і прийомів навчання та виховання [5, с. 33].

Дослідницько-базована професійна підготовка майбутніх учителів в університетах Фінляндії була предметом наукового інтересу української дослідниці Н. Базелюк [1].

Однак цілісного й системного дослідження прогресивних теоретичних ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо розробки дослідницько-орієнтованої моделі професійного розвитку вчителя у вітчизняному науковому просторі здійснено не було.

Мета статті полягає в аналізі та обгрунтуванні дослідницько-орієнтованої моделі професійного розвитку вчителя як основи дослідницько-базованої парадигми педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняний компаративіст Л. Пуховська відзначає, що в кінці ХХ на початку ХХІ ст.ст. на передній план розвитку систем педагогічної освіти в західноєвропейських країнах виходить дослідницько-орієнтована парадигма, основна увага в якій зосереджується на розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі дослідницького навчання (самостійне виокремлення і постановка проблеми; визначення підходів до її вирішення; апробація можливих розв'язків; формулювання висновків; застосування висновків до нових даних; узагальнення).

Крім того, дослідницько-орієнтована парадигма уособлює інноваційне навчання, спрямоване на "формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання; пошук визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень". Проте поряд із цим продовжують існувати й інші підходи, що базуються на різних основоположних ідеях та припущеннях стосовно природи і мети навчання, викладання, освіти й діяльності вчителів. Л. Пуховська називає їх академічно-традиціоналістською, технологічною та індивідуальною пара-дигмами.

Порівнюючи академічно-традиціоналістську, технологічну й індивідуальну парадигми підготовки вчителя, Л. Пуховська доходить висновку про те, що, якщо перші дві орієнтуються на засвоєння студентами нормативної навчальної програми (певного об'єктивно заданого змісту, а оцінці підлягає загальний обсяг засвоєного), то індивідуальна парадигма наголошує на іншому. Тут береться до уваги не те, як майбутній учитель вирішує запропоновані йому завдання, а які завдання він сам висуває перед собою у процесі професійно-педагогічної підготовки. Логічним продовженням індивідуальної парадигми, на думку науковця, є дослідницько-орієнтована парадигма педагогічної освіти з її наголосом на розвитку педагогічного мислення вчителя [8, с. 144-150].

Вітчизняна дослідниця Н. Базелюк зазначає, що дослідницько-базована педагогічна освіта (research-based teacher education) розглядається вченими як неперервний процес навчання, що розвивається від базового до вищого рівнів із метою розвитку педагогічного мислення вчителя. На базовому рівні навчальні програми спрямовуються на набуття майбутніми вчителями загальної майстерності у викладанні, що проявляється в уміннях вирішувати типові завдання щоденної педагогічної діяльності на базі адаптації та використання наукових здобутків. На вищому рівні педагогічне мислення вчителя розвивається через рефлексію, самопізнання і виявляється в уміннях визначати педагогічні елементи в кожній конкретній професійній ситуації, ефективно вирішувати педагогічно значущі завдання у процесі критичного осмислення своєї діяльності та створення нових педагогічних знань. При цьому практична підготовка майбутнього вчителя включає дві взаємодоповнюючі складові: навчальну практику і дослідницьку практику [1, с. 229].

Підходи до змісту й організації дослідницької практики на базовому та вищому рівнях дослідницько-базованої педагогічної освіти є дещо відмінними. Аналіз показує, що на базовому рівні

педагогічної освіти функція студента – майбутнього вчителя є відносно пасивною і полягає у вивченні основ методології педагогічного дослідження. Викладаються курси, присвячені методам наукового дослідження, проводяться маленькі емпіричні дослідження, інтегровані з вивченням педагогіки і методики викладання тощо. Вивчаються кількісні, якісні та змішані методи наукового дослідження. На цьому етапі починає реалізовуватися ідея спіралі (руху до вищого рівня) в курикулумі професійної підготовки майбутнього вчителя. Обов'язковим є педагогічне керівництво, консультування, менторство, а також взаємонавчання (peer coaching), які спрямовуються на формування основ і стимулювання педагогічного мислення і розвитку студентів – майбутніх педагогів – на наступному, вищому рівні дослідницько-базованої педагогічної освіти [1, с. 227-228].

Британська науково-педагогічна спільнота переконана, що науково-дослідницька діяльність є важливим аспектом формування особистості майбутнього дослідника, оскільки вона слугує потужним засобом селективного відбору кадрів для підготовки висококваліфікованих фахівців, збереження і відновлення потенціалу наукових шкіл.

Науково-дослідницька діяльність розглядається ученими як організована підсистема системи професійної підготовки магістрів, яка передбачає інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на вивчення конкретного предмета (явища, процесу) з метою отримання об'єктивно нових знань та їх подальшого використання в практичній діяльності [11, с. 263; 2, с. 113-114].

Науково-дослідницька діяльність тісно пов'язана з дослідницькими здібностями, які логічно кваліфікувати як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності. Дослідницькі здібності виявляються у глибині, міцності оволодіння способами і прийомами дослідницької діяльності, але не зводяться до них.

Важливими мотивами у цьому процесі є прагнення до пошуку, здатність оцінювати його результати, вміння будувати свою подальшу поведінку в нових умовах. Інтеграція науково-дослідницької діяльності у процес професійної підготовки магістрів сприяє формуванню науково-творчої, інтелігентної особистості, яка має високий рівень методологічної культури, творчо володіє методами пізнання та наукової діяльності, готова до роботи в галузі наукоємних технологій… Основна увага концентрується на досвіді і науковому пізнанні. Викладач знімає з себе функцію основного джерела знань і виконує функції "посередника" в їх отриманні. Підготовка дисертаційного дослідження є оптимальним середовищем для формування науково-дослідницької компетенції магістра-дослідника [2, с. 114–115].

У грецькому контексті учені Папасотіріу і Ханнн (Papasotiriou C. & Hannan A., 2006) [13, с. 373] виявили, що вчителі, які не мають досвіду дослідництва, не скористалися повною мірою результатами наукових досліджень, на відміну від вчителів, які брали участь в дослідженні. Це підтверджує уявлення учених про важливість виробництва і споживання досліджень.

Різні програми призначені для досягнення різних цілей. Різноманітні види педагогічної освіти повинні бути досліджені на основі їхніх цілей і установок. Однією з них є налаштування академічного контексту, в умовах якого педагогічна освіта приводить до отримання університетського диплому. Однак бути академічним не обов'язково означає, що педагогічна освіта є дослідницько-орієнтованою, що, на погляд учених, забезпечує високу якість вищої освіти.

Ключовим аспектом є те, що повинен бути чітко визначений орган навчання з основним предметом і другорядними предметами, що приводять до отримання ступеня магістра, для якого вимагається написання дисертації. Цей вид академічної педагогічної освіти, що складається з концептуального рівня в доповнення до базового рівня уможливлює дослідницько-орієнтований підхід, в якому наголошується на педагогічному мисленні.

Останнім часом доказово-орієнтована освіта (evidence-based education) широко обговорюється, особливо в англомовному світі. Термін "доказово-орієнтована" (evidence- based) має різні інтерпретації. Коріння можуть бути простежені до медицини, де були запропоновані два типи діяльності на основі фактичних даних: доказово-орієнтовані керівні принципи й індивідуальні рішення [10, с. 9-17].

Згідно з описами загальноєвропейської програми підготовки магістрів педагогічної освіти у відповідності з функціональною характеристикою діяльності вчителя, виділять чотири блоки: блок *"Вчитель-інструктор"*, *"Вчитель-наставник"*, "*Вчитель-координатор",*

"Вчитель-дослідник". Зокрема, метою *Блоку «Вчитель-дослідник»* є підготувати майбутніх учителів до виконання функції дослідника, зокрема у дослідницьких групах, звертаючи увагу на етичні аспекти здійснення науково-дослідної роботи та усвідомлюючи повною мірою значення дослідницького компонента у своїй роботі. Підготовку в межах цього блоку студенти проходять протягом трьох місяців і в результаті мають отримати:

Д. 1. Знання у сфері дидактики викладання предмета спеціалізації.

Д. 2. Здатність чітко усвідомлювати значення науково-дослідної роботи для своєї професії.

Д. 3. Здатність критично аналізувати наукову літературу і обговорювати її з колегами.

Д. 4. Здатність виявляти тенденції наукового розвитку предметної галузі і представляти результати своїх досліджень учням у зрозумілих для них формулюваннях.

Д. 5. Здатність виявляти й аналізувати тенденції розвитку суспільства, що впливають на роботу школи і формулювати рекомендації для взаємодії навчального закладу і класу з цими тенденціями.

Д. 6. Здатність визначати на колективному й індивідуальному рівнях критичні ситуації в роботі, а також добирати й впроваджувати наукові методи дослідження цих ситуацій, використовуючи відповідні технології й підходи для збору інформації/даних та розробки рекомендацій.

Д. 7. Здатність представляти результати власних досліджень для професійної та непрофесійної аудиторії [7, с. 231].

За твердженням фінської ученої Ніємі (Niemi H., 2008) [12, с. 203] відмічено серйозні зусилля в Європі щодо підвищення компетенції та статусу вчителів. Науковець підкреслює припущення Європейської комісії про те, що "педагогічна освіта має бути заснована на науковому дослідженні, а праця учителів вимагає здатності відображати фактичні дані, на яких вони засновують свою практику». Далі фінська дослідниця [12, с. 193] наголошує на тому, що, наприклад, в Австрії, «модернізація» колишніх центрів педагогічної підготовки в університетах вважається першим кроком на шляху до ознайомлення учителів з науковими дослідженнями. Вона згадує Іспанію та Німеччину в якості прикладів освіти, де дослідження пов'язане з предметним викладанням, а не з освітньою підготовкою.

Таким чином, посилення й розвиток дослідницького компонента педагогічної освіти передбачається реалізовувати через: 1) формування готовності майбутніх і практикуючих вчителів до виконання науково-педагогічних досліджень, зокрема на експериментальній основі, за гарантованої підтримки з боку навчального закладу та органів управління освітою; 2) надання педагогічній практиці студентів – майбутніх учителів – дослідницького виміру; 3) залучення до педагогічних ВНЗ досвідчених фахівців з дипломами докторів наук з відповідних спеціальностей [7, с.34].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз фахової літератури засвідчив, що дослідницько-орієнтована модель професійного розвитку вчителя є провідною стратегією модернізації педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції, бо забезпечує високу якість вищої освіти та уможливлює дослідницько-орієнтований підхід, в якому наголошується на педагогічному мисленні та рефлексії.

Сучасний учитель-дослідник здійснює інноваційний пошук, у результаті якого змінюються не тільки окремі компоненти системи освіти – цілі, зміст, форми, методи і технології навчання, але й її сутнісна концептуальна основа. Науково-дослідна діяльність може служити емпіричним доказом для проектування освіти майбутніх вчителів. Перспективою подальших наукових розвідок може стати дослідження організації дослідницько-орієнтованої педагогічної освіти в країнах Південної Європи.

Список використаних джерел

1. Базелюк Н. Дослідницько-базована професійна підготовка майбутніх учителів в університетах Фінляндії [Електронний ресурс] / Н. Базелюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 1. – С. 223–230. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository http:// ena.lp.edu.ua:8080 /bitstream/ntb/24155/l/27-223-230.pdf. 14.02.2015.

2. Бідюк Н. Магістерська підготовка як складова професійного становлення молодого дослідника : британський та український досвід / Н. Бідюк //Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – № 4 (3). – С.111118.
3. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Світлана Сергіївна Вітвицька; Житомирський держ. ун-тет імені Івана Франка, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Житомир, 2011. – 44 с.
4. Єрмакова І. П. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя як складова його педагогічної майстерності [Електронний ресурс] / І. П. Єрмакова. – Режим доступу: http://conferenceipo.mdu.edu.ua/doklad/ermakova. pdf. 14.02.2015.
5. Кулик Є. Формування наукового знання як основа парадигми підготовки вчителів до дослідницької діяльності / Євген Кулик // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук. - метод. журн. – 2005. – № 1. – Січ–лют. – С. 33 – 43.
6. Куписевич Л. Основы общей дидактики / Л. Куписевич. – М. : Высш. шк., 1986. – 368 с.
7. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія /авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригач та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
8. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : монографія / Л.П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.
9. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.
10. Eddy D. Evidence-based medicine: a unified approach / D. Eddy // Health Affairs. – 2005. – No. 24. – Pp. 9–17.
11. Hewitt-Dundas N. Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities / N. Hewitt-Dundas // Research Policy. Amsterdam [u.a.] : Elsevier, 2012. – Vol. 41, Issue 2. – Pp. 262-275.
12. Niemi H. Advancing research into and during teacher education, in: B. Hudson, P. Zgaga (Eds) Teacher Education Policy in Europe: a voice of higher education institutions (Umea, University of Umea, Faculty of Teacher Education). – Режим доступу: http://www.pef.uni-li.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf. 2008. 11.02.2015.
13. Papasotiriou C. The impact of education research on teaching: the perceptions of Greek primary school teachers / C. Papasotiriou & A. Hannan // Teacher Development. – 2006. – No. 10. – Pp. 361–377.
14. Teacher Education Development Programme. – Ministry of Education, Department of Education and Research Policy. – Helsinki, 2001. – 9 p.
15. Zeichner K. M. Alternative paradigms of teacher education / K. M. Zeichner // Journal of Teacher Education. – 1983, 34. – Pp. 3–9.

Надежда Постригач. Исследовательско-ориентирован-ная модель профессионального развития учителя. *Цель статьи заключается в анализе и обосновании исследовательско -ориентированной модели профессионального развития учителей. Исследовательско-ориентированное педагогическое образование делает возможным академический исследовательско-ориентированный подход, который подчеркивает важность педагогического мышления и рефлексии. Научно-исследовательская деятельность может служить эмпирическим доказательством для проектирования образования будущих учителей. Задачей исследовательско-ориентированного педагогического образования является развитие педагогического мышления, формирование рефлексивного и исследовательско-направленного учителя, как компетентного практика и профессионала.*

Ключевые слова: *модель, педагогическое мышление, педагогическое образование, профессиональное развитие, рефлексивная практика, исследовательско-ориентированный поход, профессия учителя.*

Nadia Postrygach. Research-oriented model of teacher professional development. *The purpose of the article is to analyze and reasoning of research- oriented model of teachers' professional development. Research- oriented teacher education enables academic research-oriented approach, which emphasizes the pedagogical thinking. Research activity can serve as empirical evidence for design education of future teachers. The purpose of research- based teacher education is pedagogical thinking, reflective and inquiry-oriented teacher as competent practitioner and professional.*

Keywords: *model, pedagogical thinking; teacher education, professional development; reflective practice, research-oriented approach; teaching profession.*

УДК 371.134

Лариса Сідун

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США

В статті розглядаються питання полікультурної освіти загалом. Зокрема, акцентується увага на досвіді успішного розвитку полікультурної освіти в США, який є результатом полікультурної державної політики в сучасному багатонаціональному американському суспільстві.

***Ключові слова**: полікультурна державна політика, полікультурна освіта, розвиток, США.*

Постановка проблеми. Сьогодні Україна, як багатокультурне суспільство, відчуває нагальну потребу в новому світогляді, спрямованому на інтеграцію культур і народів, їх подальшого зближення й духовного збагачення. Ігнорування національно-етнічних особливостей населення зумовлює напругу і конфліктність у відносинах, що спостерігаються сьогодні в Україні. Тому дуже важливо консолідувати зусилля в пошуку конструктивних механізмів толерантного єднання людських співтовариств, їх взаєморозуміння й співробітництва з метою збереження культурного різноманіття як необхідної тенденції розвитку людства. В цьому плані важлива роль належить полікультурній освіті.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти полікультурного навчання і виховання вивчаються вітчизняними вченими (М.Бахтін, С.Бевз, О.Гуренко, В.Кузьменко, І.Мигович та ін.). Зазвичай, полікультурну освіту розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп. Водночас, багато вчених, розглядаючи полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно, або ж навіть вживають термін полікультурне виховання як самостійний.

На нашу думку, недостатньо вивченим залишається зарубіжний досвід забезпечення полікультурної освіти, накопичений багатонаціональними державами, до яких, зокрема, належать Сполучені Штати Америки.

Мета статті полягала в аналізі зарубіжних концепцій полікультурності і особливостей розвитку полікультурної освіти в США.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, слід відзначити, що розвиток полікультурної освіти як педагогічного явища ґрунтується на традиціях філософії, культурології, педагогіки та психології. Науковці (М. Бахтін, В. Біблер, В. Борисенков, І. Васютенкова, В. Кафарський, Б. Савчук та ін.) пов'язують її з такими основоположними категоріями філософії культури, як «культурний монізм» і «культурний плюралізм», які відображають два фундаментальні аспекти буття культури – його єдність і різноманіття. Осмислення світу культури як єдиного й водночас багатовимірного є складним завданням. Для його розв'язання необхідний особливий, діалогічний спосіб мислення.

На думку О.Гуренко, якщо розглядати полікультурну освіту як сферу соціального життя людей, з одного боку, і як процес розвитку людини – з іншого, то абсолютно очевидним стає взаємозв'язок і взаємозумовленість освіти і культури [5].

Найбільш ранньою була монологічна форма осмислення світу культури, основу якої складав культурний монізм – позиція, заснована на абсолютизації культурної єдності й принципах єдинокультур'я. Це наочно демонструє історія європейської освіти, яка в своїх початкових формах була монокультурною. Втіленням культурного монізму виступав середньовічний університет – християнська теологія кваліфікувала нехристиянські культури як зло, гріх. Секуляризація освіти в епоху Просвітництва не відміняє монокультурних стратегій, тільки змінює їхню спрямованість – освіта починає розглядатися як залучення до європейсь-

кої культури, інші культури кваліфікуються як відсталі, дикі, варварські. У XIX столітті європейська просвітницька монокультурна модель освіти набуває статусу універсальної: у суспільствах, що стали на шлях модернізації, освіта тлумачиться як процес залучення до європейської культури, тобто як вестернізація. У цей час підвищується конфліктогенна ситуація на міжетнічному ґрунті в усьому світі, й зусилля багатьох країн спрямовуються на пошук дієвих шляхів запобігання виникненню конфліктів на міжнаціональній основі, а також створення необхідних умов для гармонійного співіснування громадян різних національностей. У всьому світі починає утверджуватися полікультурна освіта [5].

Педагогічним першоджерелом полікультурної освіти вважається програма "Панпедія", розроблена Я. -А. Коменським у XVI ст. Видатний чеський мислитель, опираючись на думку про спільність людей, їхніх потреб та устремлінь, обґрунтував панпедію як універсальну програму виховання всього людства. Істотною її частиною є настанови щодо формування в дітей умінь жити в мирі та дружбі з іншими, виконувати взаємні обов'язки, поважати й любити людей [8].

Тісний зв'язок з концепцією полікультурної освіти мають філософські праці Ж.-Ж. Руссо [10] про справедливість перебудови суспільства, де кожен може знайти своє місце та здобути свободу й щастя. Філософ виступав проти об'єднання народів і націй, що може викликати нівелювання відмінностей між культурами. Негативно висловлюючись про місіонерські намагання європейських народів, він обґрунтовував важливість збереження унікальності кожної культури, оскільки для нього культура відіграє роль явища, що відрізняє народи.

Ідеї Й.Гердера, який вбачав у культурі одну з умов розвитку народів, сприяють розумінню сутності, цілей та функцій полікультурної освіти [2]. Для концепції сучасної полікультурної освіти важливе значення мають його твердження щодо знайомства з культурами різних народів та обміну культурними досягненнями, співвідношення рівня розвитку культури з рівнем людини в цій культурі.

Особливого значення культурній взаємодії надавав І. Кант, наголошуючи на необхідності спілкування з людьми та в процесі його за допомоги мистецтва й науки підвищувати рівень своєї культури, цивілізованості, моральності. На думку мислителя, культури сформувалися завдяки взаємним контактам [7, с. 311-501].

Найактивніше проблеми полікультурності почали вивчатися у XX ст., коли посилився інтерес науковців до виявлення відмінностей різних культур. Їх аналіз давав змогу говорити про унікальність кожної культури зокрема.

Однією з перших наук, що пропагувала принцип рівності культур і багатокультурності, була культурна антропологія. Згідно з її ідеями, не існує єдиної для всього людства культури, яка поетапно розвивається, а є множина культур, що відповідає різним типам і формам способу життя людини. У концепціях культурної антропології загальний історико-культурний процес розвитку суспільства подано у вигляді суми різноспрямованих культур, що розвиваються. Смисловим ядром цих концепцій є принцип культурного релятивізму, обґрунтований американським культурологом М. Херсковіцем [3], на думку якого, не існує кращої і гіршої культури, а всі вони є рівноцінними, відмінними способами регуляції взаємовідношення індивідів між собою і навколишнім середовищем. М. Херсковіц виділяв три аспекти культурного релятивізму: методологічний, філософський і практичний. Методологічний стосувався способу пізнання культур на основі цінностей, прийнятих конкретним народом, тобто описувати життєдіяльність індивідів необхідно термінами їх власної культури. Важливим аспектом цього боку культурного релятивізму є намагання зрозуміти культуру зсередини, пізнати смисл її функціонування в світлі уявлень про ідеальне бажане, що розповсюджене в ній.

Що стосується США, то проблема полікультурності є надзвичайно актуальною. Ця країна відрізняється від звичайних багатонаціональних держав низкою особливостей, однією з яких є той факт, що міжкультурна взаємодія складалася тут не в рамках окремих етносів, а іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. На території держави проживають національні меншини і внаслідок постійної масової імміграції формуються нові етнокультурні групи. Національно-етнічні стосунки між представниками різних

культурних груп історично зв'язані з вирішенням проблем, що стосуються умов проживання і розвитку, питання території, мови, духовного життя, збереження культури тощо. Національні стосунки спостерігаються в різних типах суспільних відносин: політичних, духовних, економічних. Іншими словами, соціальна й етнічна сторони життя націй і національні стосунки органічно взаємопов'язані.

Упродовж останніх десятиріч однією з найбільш складних і визначальних проблем не тільки американської школи, але й суспільства в цілому є проблема забезпечення загальнонаціональної єдності в умовах все більшої етнічної і расової різноманітності. Ця проблема стосується безпосередньо й вищої освіти як з позиції забезпечення її доступності для представників всіх етнічних і расових груп, так і з точки зору структури вищої школи США і змісту вищої освіти, який має відповідати такому етнічному різноманіттю. Це призвело до розвитку окремих напрямків теоретичної думки, які отримали загальну концептуальну назву «багатокультурна освіта» або «полікультурність» [4; 6; 9; 11]. Зародження відповідних ідеологій було обумовлено зростанням міграційних потоків в США у другій половині XX ст., а також послідовною демократизацією складної і вразливої для американського суспільства сфери, яка прискорилася після проведення конституційної реформи 1960-х рр. Великий вплив на становлення «полікультурності» здійснили дві теорії. Теорія асиміляціонізму (А. Аптер, О. Паттерсон, А. Шлезінгер) опирається на концепції «плавильного котла» та англоцентризму. Поряд із визнанням культурного й етнічного різноманіття сучасного світу, підкреслюється непостійність і мінливість особистісної належності до певного етносу або культури внаслідок об'єктивних процесів глобалізації й універсалізації суспільства, що призводить до стирання меж етносів і культур. Іншою загальною тенденцією є переважання інтересів групи над інтересами її окремих членів. У зв'язку з цим метою освіти, на думку асиміляціоністів, повинно стати намагання до інтеграції суспільства, а не сегрегація і сепаратизм. Досягнути суспільної єдності можна тільки через залучення студентів до єдиної загальноамериканської національної державної культури, мови і системи цінностей, які відображені в Конституції США 1787 р. і Декларації незалежності, а також мають певні загальні риси (висока технологічність, капіталістична економіка). Особливе значення в цьому відіграє освіта взагалі і вища освіта зокрема.

У теорії культурного плюралізму (М. Асанте, М. Гордон, М. Сейрап) підкреслюється плюралістична природа демократичних суспільств, які базуються на свободі різноманіття і толерантності. Важливу роль у соціалізації особистості відіграє етнічна група, оскільки будь-яке складне суспільство має чітку етнічну структуру, а культурна етнічна самоідентифікація особистості визначає і її внутрішні структури, і її стійкість, і позитивність у зовнішньому соціальному світі. Теорія культурного плюралізму заперечує положення про вищі і нижчі культури, ідеологію «плавильного котла», підкреслюючи необхідність включення в освіту культурно-значимих, етнічних елементів. Концепція культуралізму у практиці вищої освіти США виражається у все більшому розповсюдженні «етнічних» коледжів і університетів з переважно традиційним навчанням представників певних етнічних меншин. До них належать 105 так званих «історично чорних» університетів, які були створені після відміни рабства і сегрегації для етнічного населення, «племенні» коледжі (біля 50), які орієнтовані на надання освіти корінним жителям Америки. Крім того, відслідковується тенденція до заохочення розвитку іспаномовної освіти у деяких південних штатах (Каліфорнія, Флорида, Техас).

Розглянуті концепції стали основою теорії полікультурності або багатокультурної освіти (Дж. Бенкс, С. Ньєто, К. Смітер), сутністю якої є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального у розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Мета полікультурності – створення відкритого суспільства, в якому представники всіх груп (соціальних, культурних, етнічних) мають можливість для саморозвитку, самоактуалізації зі збереженням унікального культурного походження. Основними характеристиками плюралістичного суспільства, за теорією полікультурності, є взаємозалежність, розвиток і співпраця. Формування наукової теорії полікультурності розпочалося у 1980-і рр., а її засновником вважається Дж. Бенкс, який

першим досліджував освітні заклади як соціальні системи у багатокультурному контексті. Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, на думку Дж. Бенкса, стала «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, релігії, мови [1]. Досягнення цієї їмети виявилося неможливим без повної реорганізації системи освіти США, основними об'єктами якої стали: освітня політика, зміст освіти, методи оцінювання і контролю, методика і технологія навчання, підготовка педагогічних кадрів. Ця концепція на сьогодні визнана найбільш сучасною і актуальною, оскільки за прогнозними оцінками американських демографів, до 2050 р. нинішні «меншини» стануть за кількістю більшістю. У працях Дж. Спрінга, П. МакЛорена, Г. Гіруа були зроблені спроби синтезувати теорію полікультурності і популярну на Заході глобалістику, що проявилося у концепції «глобальної освіти», під якою розуміється формування нового бачення світу на основі холістичних і гуманістичних поглядів, сучасного відношення людини до середовища, в якому вона живе. Глобальна освіта, таким чином, переносить центр уваги на взаємозв'язки між країнами і регіонами в глобальному масштабі, формує знання, поведінкові стилі і установки, які необхідні для повноцінної участі особистості у житті світу.

Слід підкреслити, що в США питанням полікультурної освіти надається велика увага з боку держави. Це стосується як полікультурного навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл, так і вищих навчальних закладів. Сьогодні полікультурна освіта в Америці має статус освітньої політики країни, який закріплений на законодавчому рівні (Акт про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act) (1968), Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped Children's Act) (1975), Акт про освіту для бездомних дітей і молоді (Mckinney-vento Homeless Assistance Act) (1987) і ін.). Питання полікультурної освіти обговорюються провідними освітніми організаціями: Національною радою соціальних досліджень (National Council for the Social Studies - NCSS), Національною асоціацією освіти (National Education Association - NEA), Національною радою акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education - NCATE) і ін. В 1990 році створена спеціальна професійна організація - Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education - NAME), діють дослідницькі інститути, наукові асоціації, які щорічно проводять національні й міжнародні конференції з проблем полікультурного розвитку; на багатьох підприємствах відкриті спеціальні тренінгові і консультативні центри для формування толерантного ставлення до культурних відмінностей.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На сьо-годнішній день США є полікультурною державою, де накопичений значний досвід полікультурного навчання і виховання молоді. Подальшого вивчення, на нашу думку, заслуговують питання підготовки педагогічних кадрів для забезпечення полікультурної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Banks J. Educating Citizens in a Multicultural Society /J.Banks. – New York: Teachers College Press, 1995. – 212 p.
2. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества /И. Г. Гердер ; [пер. с нем. А. В. Михайлова]. – М. : Наука, 1977. – 705 с.
3. Herskovits M. Cultural Anthropology / M. Herskovits. – New York, 1955 – 678. p.
4. Hu-DeHart E. The Diversity Project: Institutionalizing multiculturalism or managing difference? /E. Hu-DeHart //Academe. – 2000. – Vol. 86(5). – P. 39.
5. Гуренко О.І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів: дис. …доктора пед.наук : 13.00.04 / Ольга Іванівна Гуренко. – Бердянськ, 2015. – 586 с.
6. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments /Ed. by W. C. Parker. – The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.
7. Кант И. Критика практического разума : соч. в 6 т. /И. Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4 (1). – С. 311–501.

8. Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Ян-Амос Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
9. Ramsey P., Williams L. Multicultural Education: A Source Book / P.Ramsey,
10. L.Williams. - Routledgefalmer, New York and London, 2003. – 295 p.
11. Руссо Жан-Жак. Избранное / Жан-Жак Руссо ; [перевод с фр. М. Розанова, Д. Горбова ; коммент. И. Верцман, Д. Горбова]. – М. : Терра, 1996. – 656 с.
12. Wahab Z. Liberation. Multiculturalism, and Professional Education / Z. Wahab // Ethical and Social Issues in Professional Education / Ed. by Brody C. M., Wallace J. – State University of New York Press, 1994. – P. 133 – 145.

Лариса Сидун. Развитие поликультурного образования в США.

В статье рассматриваются вопросы поликультурного образования в целом. В частности, акцентируется внимание на опыте успешного развития поликультурного образования в США, что является результатом поликультурной государственной политики в современном многонациональном американском обществе.

Ключевые слова: *поликультурная государственная политика, поликультурное образование, развитие, США.*

Larisa Sidun. The development of policultural education in USA.

In this article the general questions of policultural education are considered. Special attention is paid to the development of policultural policy in the field of education in USA. It is underlined that the development of policultural education in USA is a result of policultural state policy in multinational modern American society.

Kewords: *policultural state policy, policultural education, development, USA.*

УДК 373.5(477+437.6).001.36:372.854(073)

Віктор Староста

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ХІМІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ТА СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті проаналізовано деякі аспекти навчальних програм з хімії для основної школи в Україні і Словацькій Республіці. Показано, що програми мають подібні ознаки – компетентнісний підхід до формулювання цілей та завдань навчання, послідовність вивчення більшості тем тощо. До відмінностей можна віднести наявність значної кількості теоретичних понять та фактичної інформації в українській програмі. Словацька програма більше орієнтується на практичний бік вивчення предмета через ознайомлення з речовинами та їх значенням у нашому житті, а самі теоретичні поняття зведено до мінімуму.

***Ключові слова**: навчальна програма з хімії, зміст навчання, основна школа в Україні, основна школа в Словацькій Республіці.*

Постановка проблеми. Реформування сучасної освіти потребує поліпшення підготовки майбутнього педагога для ефективного вирішення усіх професійних завдань.

Важливе значення у роботі вчителя має вміння досконало використовувати навчальні програми з шкільних предметів, оскільки вони в теперішніх умовах перебувають практично в постійному оновленні.

В Українському педагогічному словнику [1, с.222] зазначено, що навчальна програма – документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти з кожного навчального предмета, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками начання.

Згідно з наказом МОН України від 29.05.2015 № 585 «Про затвердження змін до навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів ІІ ступеня», особливості вивчення базових навчальних дисциплін у 2015/2016 навчальному році пов'язані, першою чергою, зі змінами, внесеними до навчальних програм, які розміщено на сайті http://mon.gov.ua/activity /education /zagalna-serednya/navchalni-programy.html, а також http://iitzo. gov.ua /serednya-osvita-navchalni-prohramy/. Програми позбавлені жорсткого поурочного поділу, вчителі можуть обирати послідовність розкриття навчального матеріалу в межах окремої теми, але так, щоб не порушувалась логіка його викладу.

Аналіз досліджень і публікацій. Науковцями були досліджені різні аспекти підготовки майбутніх учителів, зокрема в Україні, Чеській Республіці, Словацькій Республіці: теоретико-методологічні засади (В. Бондар, В. Буряк, М. Вакуленко, С. Гончаренко, І. Дичківська, І. Зязюн, Н. Ничкало, І. Підласий, J. Bajtoš/Я. Байтош, P. Gavora/П. Гавора, M. Kireš/M. Кіреш, J. Maňák/Й. Маняк, J. Skalková/ Я. Скалкова, I. Turek/I. Турек та ін.); підготовка майбутніх учителів хімії до професійної діяльності (О. Астахов, Н. Буринська, Л. Величко, Н. Лукашова, Н. Чайченко, О. Ярошенко, E. Adamkovič /Е. Адамкович, M. Ganajová / М. Ґанайова, R. Orosová / Р Оросова, H. Vicenová /Г. Віценова та ін.).

Виділенню невирішених раніше частин загальної проблеми присвячується означена стаття. Аналіз праць сучасних учених засвідчує важливість дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів. Проте нами виявлено, що вміння аналізувати навчальні програми розглядається достатньо обмежено в наукових публікаціях.

Наказом МОН України від 29.05.2015 № 585 затверджено оновлену редакцію шкільної програми з хімії, яка в порівнянні з попередньою зазнала деяких змін у напрямі її розвантаження.

Мета статті – висвітлення та проведення порівняльного аналізу деяких компонентів навчальних програм з хімії основної школи в Україні та Словацькій Республіці.

Виклад основного матеріалу. Основна школа в Словацькій Республіці охоплює 1–9 класи і поділяється на два ступені, а саме: І ст. – 1–4 класи, початкова школа; ІІ ст. – 5–9 кла-

си. Освітньо-виховний процес будується як на основі державних освітніх програм ISCED 1 та ISCED 2 [6] відповідно для кожного ступеня, так і на шкільних програмах. Державні освітні програми визначають обов'язковий зміст освіти та професійної підготовки. Ці програми публікує Міністерство освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR; http://www.minedu.sk/176-sk/ministerstvo/), а також Державний педагогічний інститут (Štátny pedagogický ústav; http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej.). Шкільна освітня програма формується в кожній школі окремо і є доповненням до державної програми.

У теперішній час хімія в основній школі Словацької Республіки вивчається з 6-го класу [5] (наприклад, школа M.R.Štefánika Lučenec; www.zsstefanikalc.sk/indexdoc1.html) або в 7-9 класах (наприклад, школа Podolie; http://www.zspodolie.sk /text4/?) і входить разом з фізикою та біологією до освітньої галузі «Людина і природа». Ця освітня галузь включає відомості та проблематику природничої освіти у поєднанні з дослідженням природних об'єктів. Учні отримують можливість пізнавати природу як складну систему, в якій є зміни. В освітній програмі Словацької Республіки зроблено акцент, що вивчення хімії має дослідницький та діяльнісний характер, а головною метою навчання хімії в основній школі є ознайомлення учнів із значенням хімії для людини, суспільства та природи [7].

Згідно з метою освітньої галузі «Природознавство» та її хімічного компонента, визначеними в новій редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, навчання хімії у школах України (7–9 класи) спрямовується на розвиток засобами предмета особистості учнів, формування їхньої загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення. До освітньої галузі «Природознавство» входять такі предмети, як астрономія, біологія, географія, фізика, хімія та інші галузі природознавства [2].

Основні завдання навчання хімії в основній школі в Україні та Словацькій Республіці наведено у табл. 1 [3; 7]. Звернемо увагу, що завдання сформульовані з точки зору діяльності вчителя (українська програма), або – діяльності учня (словацька програма).

Таблиця 1

Головні завдання навчання хімії в основній школі

Україна	Словацька Республіка
• опанувати наукову хімічну термінологію, науковий зміст основних хімічних понять, законів; • формувати уявлення про методи хімічної науки, діяльність видатних вітчизняних і зарубіжних учених-хіміків; • розкрити роль хімічних знань у поясненні природи речовин і суті хімічних явищ, значення хімії в житті людини; • розвивати експериментальні уміння; • сприяти застосуванню хімічних знань на практиці; • формувати предметну і ключові компетентності учня, його екологічну культуру, навички безпечного поводження з речовинами; • розвивати здатність до самоосвіти; • виробляти критичне ставлення до інформації хімічного характеру; • формувати соціальні (громадянські) якості, патріотизм учня; • створити підґрунтя для подальшого навчання хімії у старшій школі.	Учні: • ознайомлюються з основними відомостями про речовини, необхідними для життя; • розуміють хімічні явища і процеси, а для їх опису використовують наукову термінологію; • розуміють завдання для практичних занять і можуть їх виконувати згідно з інструкцією; • планують і здійснюють спостереження, вимірювання, експеримент; • опрацьовують та оцінюють дані, отримані за допомоги спостереження, вимірювання та експерименту; • набувають навички практичні, інтелектуальні та соціальні під час учнівських експериментів; • засвоюють і застосовують правила безпечної роботи з речовинами; • вишукують доступні джерела інформації про використання різних речовин в промисловості, сільському господарстві, в житті у контексті їх значущості для суспільства, впливу на навколишнє середовище та здоров'я людини; • використовують знання і досвід, накопичений в ході навчання хімії для охорони здоров'я і навколишнього середовища.

У табл. 2 вказано мінімальну кількість годин на вивчення хімії в основній школі (державний компонент) [3; 7]. Проте за рахунок шкільного компонента загальну кількість годин

може бути збільшено. Наприклад, в словацькій програмі [7] зазначено, що мінімальна кількість лабораторних занять залежно від доданих годин шкільного компонента відповідно: 2 додаткові години на тиждень – 5 лабораторних занять у навчальному році; 1 година – 3 лабораторні заняття; 0,5 годин – 2 лабораторні заняття.

Таблиця 2

Кількість годин на тиждень (державний компонент) навчання хімії в основній школі

Країна	Чинність програми	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	Всього
Україна	попередній варіант		1	2	2	5
Україна	з 2015 р.		1,5	2	2	5,5
Словацька Республіка	попередній варіант	0,5	0,5	1	2	4
Словацька Республіка	з 2015 р.		2	2	1	5

Розглянемо послідовність тем (табл. 3) та деякі особливості вивчення хімії. З нашого погляду, логіка вивчення хімії в обох країнах достатньо подібна, проте є певні відмінності.

Таблиця 3

Послідовність тем під час вивчення хімії в основній школі

Клас	Україна	Словацька Республіка
7	Початкові хімічні поняття	Виявлення хімії навколо нас
	Кисень	Перетворення речовин
	Вода	
8	Періодичний закон і періодична система хімічних елементів	Будова речовини
	Хімічний зв’язок і будова речовини	Важливі хімічні елементи та сполуки
	Кількість речовини, розрахунки за хімічними формулами	
	Основні класи неорганічних сполук	
9	Розчини	Хімічні розрахунки
	Хімічні реакції	Органічні речовини
	Початкові поняття про органічні сполуки	
	Узагальнення знань з хімії	

Учитель самостійно визначає, які експерименти виконують учні під час лабораторних робіт з урахуванням можливості матеріально-технічного стану школи, доступності хімічних реактивів, а також обов’язкового дотримання вимог безпеки та належного порядку на таких практичних заняттях.

Деякі питання змісту хімії, які вивчаються **у 7 класі**:

- українська програма: основні хімічні поняття (атом, молекула, хімічний елемент, назви та символи хімічних елементів, прості й складні речовини, валентність, масова частка елемента в речовині, прості й складні речовини, фізичні й хімічні явища тощо); повітря, його склад; Оксиген; кисень і його фізичні та хімічні властивості, добування; вода, склад молекули, поширеність у природі, фізичні та хімічні властивості; розчини, розчинник, розчинена речовина, масова частка розчиненої речовини і її склад; гідрати оксидів, очищення води тощо;
- словацька програма – властивості речовини (агрегатний стан, колір, запах, розчинність, горючість), хімічно чисті речовини і суміші; гомогенні і гетерогенні суміші; розчини, розчинник, розчинена речовина, водний розчин, газоподібні і рідкі розчини, тверді розчини (сплави), масова частка речовини в розчині; основні лабораторні прилади та

обладнання; методи розділення суміші (випаровування, осадження, кристалізація, фільтрування, перегонка); вода як чиста речовина (дистильована вода); вода як суміш (мінеральна, питна); очищення питної води; повітря як суміш речовин.

З нашого погляду, на цьому етапі навчання хімії в школах України явно переважає формування теоретичного підґрунтя через наявність значної кількості теоретичних понять. Програма Словацької Республіки на початковому етапі більше орієнтується на практичний бік через ознайомлення зі світом речовин та їх значенням у нашому житті. Співпадають практично повністю питання, які спрямовані на вивчення розчинів. Теоретичні поняття зведено до мінімуму, наприклад, навіть знаки хімічних елементів вивчаються у наступному навчальному році, тобто у 8 класі.

Дослідження показує, що практична спрямованість навчального матеріалу у словацькій програмі, зв'язок з повсякденним життям можна виявити і в наступних класах. Така особливість характерна і для вивчення хімії в інших країнах [4].

У теперішній українській навчальній програмі для 8 класу змінено логіку вивчення навчального матеріалу порівняно з попередньою програмою. На початку заплановано теми про періодичний закон, будову атома, хімічний зв'язок і будову речовин, потім «Кількість речовини. Розрахунки за хімічними формулами». Далі вивчається тема «Основні класи неорганічних сполук». Таким чином, структура тем для 8 класу, з нашого погляду, стає більш логічною, оскільки вивчення неорганічних речовин ґрунтується на теоретичних відомостях попередніх тем (періодичний закон, будова речовин, кількісні відношення в хімії). Аналогічний підхід виявляємо в словацькій програмі (табл. 3) за винятком хімічних прорахунків, які винесено на початок 9 класу. Відмінності полягають у суттєво ширшому вивченні хімічних властивостей основних класів неорганічних сполук в українській програмі, а в словацькій звертається увага на характеристику окремих представників кислот (хлоридна, нітратна, карбонатна, сульфатна) та інших класів (солей, оксидів, основ).

У 9 класі в українській програмі перша частина спрямована на вивчення дисперсних систем, колоїдних й істинних розчинів; будову молекули води, її властивостей. Водні розчини кислот, основ і солей та реакції між ними вивчаються з погляду електролітичної дисоціації. Розширюється поняття про хімічні реакції (окисно-відновні, екзотермічні та ендотермічні, оборотні та необоротні тощо). У другій частині програми 9 класу вивчаються органічні сполуки. З нашого погляду, обсяг хімічних властивостей суттєво зменшено порівняно з попередньою програмою, що полегшує доступність усвідомлення учнями навчального матеріалу.

Таблиця 4

Тема «Хімічний зв'язок і будова речовини» (8 клас, українська програма)

Зміст навчального матеріалу	Вимоги до навчальних досягнень учнів
Природа хімічного зв'язку. Електронегативність елементів. Ковалентний зв'язок, його утворення. Полярний і неполярний ковалентний зв'язок. Електронні формули молекул. Йони. Йонний зв'язок, його утворення. Ступінь окиснення. Визначення ступеня окиснення елемента за хімічною формулою сполуки. Складання формули сполуки за відомими ступенями окиснення елементів. Кристалічні ґратки. Атомні, молекулярні та йонні кристали. Залежність фізичних властивостей речовин від типів кристалічних ґраток.	Учень/учениця **називає**: види хімічного зв'язку, типи кристалічних ґраток; **наводить** приклади: сполук із ковалентним (полярним і неполярним) та йонним хімічним зв'язком, атомними, молекулярними та йонними кристалічними ґратками; **розрізняє**: валентність і ступінь окиснення елемента; **пояснює**: утворення йонного, ковалентного (полярного і неполярного) зв'язків; **характеризує**: особливості ковалентного та йонного зв'язків, кристалічної будови речовин з різними видами хімічного зв'язку; **обґрунтовує**: природу хімічних зв'язків; фізичні властивості речовин залежно від їхньої будови; **прогнозує**: властивості речовин залежно від виду хімічного зв'язку і типу кристалічних ґраток; **визначає**: ступені окиснення елементів у сполуках за їх формулами, вид хімічного зв'язку в типових випадках, полярність ковалентного зв'язку; **складає**: електронні формули молекул, хімічні формули бінарних сполук за ступенями окиснення елементів; **використовує**: поняття електронегативності для характеристики хімічних зв'язків

Таблиця 5

Тема «Будова речовини» (8 клас, словацька програма)

Змістовий стандарт	**Виконавський стандарт**
Елемент, символ елемента, сполука, хімічна формула, частинка речовини, атом, електронна оболонка атома, ядро атома, протон, нейтрон, електрон, хімічний зв'язок, електронна пара, молекула, йон, катіон, аніон, окиснення, відновлення, окисно-відновна реакція, періодична система хімічних елементів, групи, періоди	**пояснити** будову речовини; **розрізняти** елементи і сполуки; **усвідомити** сутність хімічних символів хімічної формули; **знати** словацькі назви і символи хімічних елементів (Ag, Al, Au, C, Ca, Cl, Cu, F, Fe, H, He, Hg, I, K, Mg, Mn, N, Na, O, P, Pb, S, Se, Si, Zn); **описувати** будову атома; **знати** знак заряду протонів, електронів, нейтронів; **записувати та пояснювати** утворення йонів з атомів; **пояснювати** утворення хімічного зв'язку в речовинах (водень, натрій хлорид); **записувати і називати** формули молекул (напр., водень, кисень, вуглекислий газ, вода); **називати** процес, при якому ступінь окиснення атома підвищується/понижується; **наводити** приклади окисно-відновних реакцій у поточному житті; **знати** важливість відкриття періодичної системи елементів і автора (Д.І.Менделеєв); **пояснити** місцезнаходження (період та група) конкретного елемента на основі значення протонного числа; **записувати** протонне число атомів; **розраховувати** число електронів в атомі із значення протонного числа

Перша тема словацької програми для 9 класу присвячена проведенню хімічних розрахунків, а основна частина програми спрямована на вивчення органічних сполук.

В обох сучасних програмах визначено не лише зміст навчального матеріалу, а й перелік основних вимог до результатів навчання учнів з кожної теми. У табл. 4-5 наведено такі вимоги на прикладі однієї теми для 8 класу для обох програм [3; 7].

Фактично у цих вимогах зафіксовано ключові компетентності учнів через способи дій на різних пізнавальних рівнях: учень називає, наводить приклади, описує (початковий рівень, розпізнавання); розрізняє, ілюструє, складає формули і рівняння, наводить означення (середній рівень, розуміння); пояснює, обчислює, характеризує, класифікує, використовує, робить висновки (достатній рівень, уміння і навички); обґрунтовує, аналізує, прогнозує, встановлює зв'язки, висловлює судження, оцінює (високий рівень, перенесення знань) [3].

У словацьких програмах для формулювання вимог використовується поняття «стандарт для учнів», який є змістовий (що учень має знати, або вміти зробити) та виконавський (деталізація змістового стандарту з очікуваним рівнем його досягнення). Є три рівні засвоєння стандарту – основний, середній, високий [8, с.225].

Висновоки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, вивчення хімії в основній школі в Україні та Словацькій Республіці, згідно з проаналізованими навчальними програмами, має достатньо подібних ознак – компетентнісний підхід до формулювання цілей та завдань навчання, послідовність вивчення більшості тем, загальна кількість годин на вивчення хімії тощо. До відмінностей, у випадку української програми, можна віднести наявність значної кількості теоретичних понять та фактичної інформації (методи добування та властивості речовин тощо). Програма Словацької Республіки більше орієнтується на практичну сторону через ознайомлення з речовинами та їх значенням у нашому житті, а самі теоретичні поняття зведено до мінімуму. Відповідно, з нашого погляду, є позитивні підходи щодо спрощення навчальних програм для основної школи в Україні, які розпочалися в поточному 2015-2016 навчальному році.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на аналіз підручників з хімії як наступних складових (поряд із навчальними програмами) реалізації змісту шкільної хімічної освіти.

Цю працю підготовлено за сприяння проекту Міжнародного Вишеградського фонду за № **51501423** (táto práca vyšla s podporou projektu Mezinárodného Višegrádskeho fondu číslo **51501423**).

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011р. № 1392. Електронний ресурс – Режим доступу: http://mon.gov.ua /activity/education /zagalna-serednya/derj-stand.html
3. Хімія. 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 29.05.2015 № 585) / Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). Електронний ресурс – Режим доступу: http://mon.gov. ua /activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html
4. Ganajová M., Dunčková I. Chémia každodenného života / Mária Ganajová, Ivana Dunčková // Chemické Listy. – 2002. – Roč. 96. – č. 9. – S. 766-769. Dostupné na <http://chemicke-listy.cz/docs/full/2002_09_07.pdf>.
5. Romanová D. Chémia pre 6. ročník základných škôl / D. Romanová, E. Adamkovič, H. Vicenová, V. Zvončeková. – 1. vyd. – Bratislava: Expol Pedagogika, 2009. – 79 s.
6. Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie // Dostupné na < http://www.statpedu.sk/ files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu _uprava. pdf>.
7. Štátny vzdelávací program, chémia (Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda) Príloha IS CED2 //Dostupnéna<http: //www.statpedu.sk/files/documents /svp/2stzs/isced2 /vzdelavacie_oblasti/chemia_ isced2.pdf>.
8. Turek I. Didaktika / I. Turek. – Bratislava : Iura Edition, 2010. – 598 s.

Виктор Староста. Сравнительный анализ учебных программ по химии для основной школы в Украине и Словацкой Республике.

В статье проанализированы некоторые аспекты учебных программ по химии для основной школы в Украине и Словацкой Республике. Показано, что программы имеют подобные признаки – компетентностный подход к формулированию целей и задач обучения, последовательность изучения большинства тем и т.п. К отличиям можно отнести наличие значительного количества теоретических понятий и фактической информации в случае украинской программы. Словацкая программа больше ориентируется на практическую сторону через ознакомление с веществами и их значением в нашей жизни, а сами теоретические понятия сведены к минимуму.

***Ключевые слова**: учебная программа по химии, содержание обучения, основная школа в Украине, основная школа в Словацкой Республике.*

Viktor Starosta. Comparative analysis curriculum on chemistry for primary schools in the Ukraine and the Slovak Republic.

The article analyzes some aspects of the chemistry curriculum for primary schools in the Slovak Republic and Ukraine. It is shown that programs have similar features - competence approach to the formulation of the goals and objectives of training sequence of study subjects etc. By differences include the presence of a large number of theoretical concepts and factual information in case Ukrainian program. The Slovak program focuses on the more practical side through the introduction of substances and their importance in our lives, and most theoretical concepts minimized.

***Keywords**: program in chemistry, learning content, primary school in the Ukraine, primary school in the Slovak Republic.*

УДК 378.001.7(73)

Олеся Стойка

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ДОСВІДУ США У РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

В дослідженні зосереджена увага на трансформаційних процесах у вищій школі США, які відбуваються впродовж останніх десятиріч. Розглядаються основні напрями використання досвіду США в розвитку системи вищої освіти України.

***Ключові слова**: професійна підготовка, вища школа США, трансформаційні процеси.*

Постановка проблеми. Зміни в політичній, економічній, соціальній сфері, які відбуваються в Україні впродовж останніх десятиріч, інтеграція країни у європейську і світову спільноту зумовили реформування системи освіти, в тому числі й вищої школи, оскільки все більш відчутним є протиріччя між існуючими інституційними характеристиками системи вищої освіти і процесами, які відбуваються в сучасному світі загалом та освітньому середовищі зокрема. Оскільки одним із пріоритетних завдань сьогодення є інтеграція вітчизняної системи вищої освіти у світовий освітній простір, що вимагає врахування поряд з національними особливостями загальних тенденцій світового розвитку в процесі модернізації вітчизняної системи освіти, необхідність вивчення і узагальнення зарубіжного досвіду розвитку вищої школи є очевидною. Доцільним, на нашу думку, є дослідження освітнього досвіду США, де здійснюються різні економічні і соціальні проекти, зорієнтовані на вдосконалення освітньої системи, розвиток творчої особистості.

Система вищої освіти США диверсифікована і має певні традиції в пошуку нових форм і методів професійної підготовки фахівців. Вища школа США володіє високим науковим потенціалом. Водночас, динаміка розвитку вищої школи США демонструє і наявність деяких проблем, що спонукає до пошуку шляхів їх вирішення, зумовлює трансформаційні процеси, які ведуть до модернізації вищої освіти на основі відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави, про що свідчать наукові дослідження американських учених (Р.Діксон, С.Конрад, Р.Маршалл, Р.Міллер та ін.). Цінним є те, що зміни в освітній сфері не відбуваються стихійно. В США накопичений суттєвий конструктивний досвід ефективного управління інституційними перетвореннями в освітній сфері, чого бракує Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими: Н.Бідюк (освіта дорослих), Н.Горішна (підготовка соціальних працівників), І.Зварич (оцінювання знань студентів), О.Кокор (підготовка викладачів іноземної мови), О.Магдюк (підготовка шкільних консультантів), О.Мартинюк (підготовка магістрів технічного перекладу), Т.Олендр (моніторинг якості вищої освіти), О.Садовець (професійне становлення вчителя), О.Романовський (характерні риси системи освіти США), Р.Шаран (професійна підготовка магістрів інформаційних технологій) та інші.

Водночас, у вітчизняній педагогічній науці відсутні дослідження трансформаційних процесів у системі вищої освіти США, які відбуваються там впродовж останніх десятиріч і можуть бути впроваджені в Україні.

Мета статті – обґрунтування можливості використання прогресивних ідей досвіду вищої школи США у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів вивчення наукової літератури [1-4] дає можливість обґрунтувати основні напрями використання досвіду США, які, на нашу думку, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців і сприяти входженню вищої школи України в єдиний освітній простір.

1. Зміни в структурі та системі управління вищими навчальними закладами. Цей напрям передбачає:

- формування нових типів вищих освітніх закладів і форм навчання – дистанційних, віртуальних університетів, кооперованого навчання та ін.;
- зростання частки недержавних вищих навчальних закладів;
- вдосконалення організаційної структури і методів управління вищими навчальними закладами на основі поєднання державного, державно-громадського управління та самоврядування.

Формування нетрадиційних освітніх закладів та нових форм навчання для України – складне завдання. Його вирішення потребує фундаментальних розробок щодо їхнього функціонування на основі теорії управління соціальними системами, наукових підходів, синтезу філософії та психології освіти, врахування особливостей діяльності закладу освіти як відкритої, динамічної, детермінованої системи. Так, для злагодженої роботи певної дистанційної програми необхідно забезпечити взаємодію низки елементів навчального процесу – адміністративної системи, яка здійснюватиме маркетинг освітніх послуг, планування робіт, регулювання, контроль і моніторинг навчання. Іншим важливим завданням є підготовка викладацького складу до нового виду діяльності, розробка методичного забезпечення та ін.

Розвиток недержавних вищих навчальних закладів підвищить рівень доступності вищої освіти; забезпечить зниження напруженості на ринку інтелектуальної праці і збереження наукового потенціалу країни, особливо системи освіти за рахунок залучення найбільш кваліфікованого викладацького складу; сприятиме адаптації вітчизняної системи освіти до світового досвіду, оскільки недержавні навчальні заклади орієнтовані на гнучке і мобільне реагування на зміни, особливо із застосуванням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

Щодо формування нової системи управління вищою освітою, то, безумовно, повне копіювання американської моделі, зокрема системи ліцензування й акредитації вищих навчальних закладів, в Україні є недоцільним, проте деякі аспекти все ж заслуговують уваги. Це, зокрема, стосується процедури моніторингу вищої освіти, яка позитивно зарекомендувала себе в США. При створенні повноцінної системи акредитації ВНЗ в Україні, на нашу думку, варто вжити певних заходів, зокрема:

- формування об’єднань ВНЗ, зацікавлених у неурядовосгі процедури акредитації, потужних і впливових фахових асоціацій;
- прийняття угоди про розподіл відповідальності між державними агентствами (їх треба створити для надання ліцензії на діяльність ВНЗ на рівні мінімуму якості) і громадськими (професійними) комісіями з акредитації ;
- надання акредитації статусу добровільної процедури;
- зважаючи на вплив акредитації ВНЗ на диверсифікацію вищої освіти країни – урізноманітнення її навчально-виховного комплексу, перманентність внесення змін у профілі навчання, плани підготовки фахівців тощо;
- покладення в основу національної системи моніторингу якості вищої освіти поглибленого самоаналізу і самооцінки закладами своїх можливостей, виявлення недоліків, встановлення рівня виконання місії закладів та головних цілей; загальна доступність цієї інформації;
- формування груп експертів високого рівня із залученням відомих закордонних фахівців із бездоганною репутацією;
- обов’язковість досвіду експертів, дотримання правил культури оцінювання;
- здійснення процедури оцінки якості підготовки фахівців різними за складом і завданнями експертними комісіями.

2. Інтеграція вищої освіти, науки і виробництва . Цей напрям передбачає:

- стимулювання розвитку фундаментальних досліджень та інноваційної діяльності;
- залучення викладачів та студентів до науково-дослідної діяльності через формування системи дослідницьких університетів;

– поєднання навчально-наукової та виробничої діяльності, зближенні її з дослідницькими проектами фірм, корпорацій; залученні співробітників цих організацій до участі у вузівських семінарах, конференціях, проектуванні навчальних планів і програм, використанні нових форм промислово-університетського співробітництва.

Прискоренню зазначених інтеграційних процесів сприятиме активне включення до наукової роботи не тільки викладачів, але й студентів і аспірантів; формування широкої мережі дослідницьких університетів, тобто таких, які мають вагомі наукові здобутки, проводять дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечують інтеграцію освіти й науки з виробництвом, беруть участь у реалізації міжнародних програм і проектів. Незамінними в цьому процесі є інформаційно-комунікаційні технології, які володіють достатньо широкими можливостями для підвищення якості підготовки кадрів, контролю за ходом навчальної діяльності, її рефлексії та своєчасної корекції. Електронні освітні ресурси та сформоване на їх базі нове інформаційно-освітнє середовище має великий потенціал для розвитку нових наукових концепцій і теорій.

Сьогодні у вітчизняній освітній системі є певний досвід, що забезпечує можливість наукової роботи та досліджень (дистанційні проекти, бізнес-інкубатори, які організовуються спільно з підприємствами чи науково-дослідними установами, освітні портали тощо). Однак шляхи інтеграції вищої освіти і науки в Україні потребують вдосконалення та застосування кращих зразків зарубіжного досвіду.

3. Запровадження системи варіативної підготовки фахівців, що передбачає:

– маркетингову орієнтацію освіти, врахування потреб ринку праці;
– введення системи елективного навчання;
– запровадження спеціалізації за принципом діяльності американської вищої школи «мейджор-майнор»;
– міждисциплінарну, інтегровану побудову програм.

Реалізація цього напряму, в першу чергу, передбачає зближення навчальних закладів з підприємствами. Одним із варіантів може бути запровадження системи кооперованого навчання. Безумовно, цей процес супроводжуватиметься ускладненням управління навчанням, необхідністю надання значної кількості робочих місць для студентів, додаткових коштів для оплати їх праці та ін. Тому до фінансування навіть державних ВНЗ, що практикують кооперуване навчання, слід залучати приватний сектор. Результатом такого співробітництва ВНЗ із підприємствами, з точки зору виховання, стане формування вмінь і навичок, необхідних для роботи в колективі: ініціатива, співробітництво, комунікація, колективізм, особиста відповідальність за загальну справу та ін.

Запровадження елективної системи навчання, на нашу думку, є важливим аспектом реформування вищої освіти, оскільки саме вона забезпечує індивідуальні потреби кожного студента. Так, професійно-спрямовані дисципліни орієнтовані, в першу чергу, на підготовку майбутнього спеціаліста до реалізації основних професійних функцій за певним фахом. Елективність передбачає задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і схильностей кожного студента. Введення елективних дисциплін до навчального плану переслідує дві мети. Перша – поглиблення професійної орієнтації студентів. У цьому разі елективний курс є продовженням певної професійно-спрямованої дисципліни. Друга мета – задоволення інтересів слухачів у різних галузях знань, що не мають безпосереднього відношення до обраного фаху. Створюючи таким чином власну освітню програму шляхом вивчення певного набору навчальних дисциплін (професійно-спрямованих, «мейджор») та елективних курсів («майнор»), студент має змогу формувати індивідуальну освітню траєкторію. Впровадження різноманітних елективних курсів є загальноприйнятою світовою практикою індивідуалізації навчання у ВНЗ, що сприяє поліпшенню якості освіти та набуттю освітніх компетентностей.

Перехід вітчизняної вищої школи на міждисциплінарну основу підготовки студентів, неминуче викличе структурні зміни в самих ВНЗ – у руйнуванні чітких меж між факультететами і кафедрами, у створенні нових підрозділів у структурі ВНЗ – міждисциплінарних депа-

ртаментів, що характеризуються значною гнучкістю і свободою елементів, які до нього входять. Однопрофільні факультети університетів набуватимуть поліпрофільного характеру. Це забезпечить більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання та багатопрофільної підготовки студентів, більш широкої їх освіченості.

4. Створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів. Цей напрям може бути реалізований шляхом:

- застосування політики «наближення» випускників шкіл до рівня вимог вузу у формі знайомства з навчальними програмами вузу, підготовчих курсів, консультацій, лекцій;
- зближення шкільної і вузівської програм, скорочення термінів навчання у вузі або в школі за рахунок узгодженого викладання загальноосвітніх дисциплін, а також ранньої спеціалізації: «раннє зарахування» (Advanced Placement) відразу на II курс вузу, або зарахування до ВНЗ після 10, а не 12 класу школи (Early Admission to College);
- запровадження системи прогнозування майбутньої успішності абітурієнтів;
- вдосконалення системи зарахування у ВНЗ, яка передбачає застосування різних методик, які допускають демонстрацію знань у вільній, нестандартизованій формі та надають можливість прояву індивідуальних особливостей і творчого розвитку абітурієнтів.

Реалізація цього напряму у професійній підготовці майбутніх фахівців сприятиме формуванню ефективної системи профорієнтації та профвідбору, яка буде спрямована на виявлення якісного потенціалу майбутніх фахівців і зниження ймовірності приходу в професію людей, які не планують пов’язати з нею своє життя.

Сьогодні переконуємось, що якість підготовки фахівців у ВНЗ в значній мірі залежить від рівня підготовленості учнів до отримання професійної освіти. У зв’язку з цим, на нашу думку, найбільш суттєвими аспектами розвитку системи «школа-вищий навчальний заклад», які можна застосувати в освітній практиці України, є такі:

– освітня діяльність у спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл повинна стати пріоритетною формою довузівської підготовки, оскільки забезпечує готовність учнів до вступу у вищий навчальний заклад, подальше успішне навчання в ньому;

– необхідним є запровадження адаптаційного навчання студентів першого курсу (наприклад, системи «розвивального навчання»), що надасть можливість підвищення якості знань студентів.

5. Вдосконалення системи кредитних годин:

- застосування кредитних годин як універсальної одиниці виміру трудомісткості навчальної діяльності слухачів ВНЗ;
- розрахунок навантаження викладачів;
- використання кредитів у процесі академічної мобільності.

За останні роки у вітчизняній практиці широко застосовуються кредитні одиниці як характеристики навчального навантаження студентів. Вони відображають кількість роботи, якої вимагає кожен блок курсу відносно загальної кількості, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі, тобто лекції, практичні роботи, семінари, консультації, виробничу практику, самостійну роботу.

Однак, на нашу думку, систему кредитних годин варто модифікувати з метою її пристосування до вимірювання результатів навчання, а не часу, витраченого на виконання навчальних завдань. Так, наприклад, студентам присвоюються кредити – різних рівнів за один і той же навчальний курс в залежності від виду їх навчальної діяльності. Скажімо, студент може отримати декілька кредитів за відвідування лекцій і складений іспит з навчального курсу. Але якщо крім основної навчальної діяльності, студент виконує й громадські обов’язки або займається науковою роботою, то кількість присвоєних йому кредитів збільшується. Інший підхід базується на результатах навчання: для отримання відповідної кількості кредитних годин студенти повинні оволодіти набором встановлених університетом компетенцій.

Щодо розрахунку навантаження викладачів у кредитних годинах, то тут американський досвід, на нашу думку, також має сенс. Заслуговує на увагу система «вагових кредитних викладацьких одиниць», яка передбачає нарахування певної кількості кредитів за виконану роботу з урахуванням її складності. Наприклад, кожному навчальному курсу присвоюється коефіцієнт К, що приймає значення від 1 до 6. Проведення занять з гуманітарних наук – К=1,3, іноземних мов – К=1,5, природничих наук – К=2 і т.д. Якщо кількість студентів на лекції не перевищує 45 осіб (а це також є показником якості викладання), то К=1, в протилежному разі – К=2. Таким чином, навчальному курсу нараховується певна кількість одиниць у залежності від чисельності занять, що проводиться на тиждень; потім це число множиться на коефіцієнт К для визначення кількості «вагових кредитних викладацьких одиниць». Отже, ця система враховує не тільки кількість проведених занять, а й складність дисципліни, яку читає викладач відповідно до галузі знань – (гуманітарна-природнича-суспільна) та кількість слухачів у аудиторії.

Сьогодні в Україні академічна мобільність студентів є достатньо явищем. Це, відповідно, зумовлює труднощі в управлінні процесом. Однією з інноваційних форм перенесення академічних кредитів є блочний трансфер кредитів. Блочний трансфер використовується вже протягом декількох десятиліть у вищій школі США і демонструє свою ефективність. На нашу думку, така система перенесення кредитів може бути використана й у вітчизняній практиці. Окрім цього, щоб спростити процес академічної мобільності викладачів і студентів заслуговує на увагу створення спеціального Комітету з мобільності (у США такий комітет працює з 1998 року). До основних завдань Комітету належить розробка гнучких та ефективних інноваційних форм і моделей академічної мобільності та їх реалізація.

6. Підвищення якості викладання у вищій школі:

- наукова, грантова робота викладачів, проведення різноманітних досліджень, використання їх результатів у процесі розробки і викладання дисциплін;
- використання зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вітчизняній системі вищої професійної освіти, що передбачає готовність викладачів до міжкультурної взаємодії, співпрацю із зарубіжними вищими школами.

Як засвідчує американський досвід, основні функції викладача повинні визначатися таким чином: функція «відкриття» (передбачає традиційні наукові дослідження), функція «інтеграції» (забезпечення міждисциплінарних зв'язків, інтеграція різних фактів і даних), функція «застосування» (використання в процесі викладання конкретних знань), функція «навчання» (вимагає наявності не тільки професійних наукових, але й педагогічних знань, умінь та навичок).

Наведений перелік завдань свідчить, що викладач ВНЗ має володіти здібностями дослідника, організатора, логікою навчально-виховного процесу, бути висококваліфікованим фахівцем у своїй предметній галузі. Зауважимо, що такої багатопланової, розгорненої кваліфікаційної характеристики не має жодна інша професія. Тому актуальним є завдання розвитку творчих резервів особистості викладача вищої школи, забезпечення можливості наукової роботи. Не менш важливу роль у реалізації політики підвищення якості викладання відіграє система управління службовою кар'єрою викладачів, визнання їхнього соціального статусу й відповідне фінансове забезпечення цього статусу. Важливими, на нашу думку, є сприяння адміністрацією науково-кар'єрного росту викладача вищої школи, створення на кафедрах здорової конкурентної боротьби шляхом вироблення єдиних вимог і критеріїв.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, американська вища школа пропонує чимало цікавих ідей щодо освітніх трансформацій, які можуть бути використані в процесі реформування вищої освіти в Україні. Разом з тим, осмислюючи досвід США, варто звернути увагу і на деякі негативні аспекти (неоднорідність системи вищої освіти США з суттєвими відмінностями в якості пропонованої освіти; значне скорочення фундаментальних дисциплін та їх теоретичного обсягу задля збільшення кількості спеціальних предметів; зменшення випуску окремих категорій фахівців, необхідних для ефективного функціонування не тільки економіки, а й суспільства в цілому; перетворення системи вищої освіти у сферу

ринкової економіки, комерціалізація освіти та ін.).Окремі з цих недоліків вже мають місце в системі вищої освіти України. Вони потребують ретельного вивчення з метою попередження їх поширення.

Список використаних джерел

1. Bowers-Brown T. Widening Participation in Higher Education amongst Students from Disadvantaged Socio-economic Groups / T. Bowers-Brown // Tertiary Education and Management. – 2006. – Vol.12. – No. l. – P. 59 – 74.
2. Shedd J. The History of the Student Credit Hour / J. Shedd // New Directions for Higher Education. – Vol. 2003. – № 122. – P. 5 – 12.
3. Stein D. G. Buying In or Selling Out? The Commercialization of the American University / D. G. Stein. – New Brunswick: Rutgers Univ. Press, 2004. – 72 p.
4. The Chronicle of Higher Education. – 2001. – Vol. 16. – № 45. – P. 40.

Олеся Стойка. Возможности использования образовательного опыта США в развитии системы высшего образования Украины.

В исследовании внимание сконцентрировано на трасформационных процессах в высшей школе США. Рассматриваются основные направления использования опыта США в развитии системы высшего образования Украины.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, высшая школа США, трансформационные процессы.*

Olesja Stoyka. The possibilities of USA educational experience use in the development of higher education in Ukraine.

This research focuses on peculiarities of transformation processes taking place in higher education of the United States in recent decades. The main directions of the creative use of the US experience in the educational environment of Ukraine have been singled out.

Keywords: *professional training, the US high school, transformation processes.*

УДК 323.25

Світлана Теліга

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНИХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

У статті розглянуто сучасні тенденції розвитку вищої освіти України в контексті орієнтації вітчизняної вищої освіти на європейську модель. Проаналізовано динаміку змін у сфері вищої освіти, пов'язану з модернізацією вищої економічної освіти в Україні на основі врахування ідей і сучасних наукових підходів зарубіжних країн, зокрема Сполучених Штатів Америки.

***Ключові слова**: підготовка студентів, вища освіта, модернізація.*

Постановка проблеми. Під впливом глобалізаційних процесів, що відбуваються у всіх сферах суспільства, навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах зазнав 209 суттєвих змін й зорієнтований на досягнення світових освітніх стандартів. Зокрема у Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що основним ресурсом укріплення авторитету і конкурентоздатності держави на міжнародному рівні стає вища освіта. Пошук якісно нових підходів до підготовки фахівців відповідного освітньо- кваліфікаційного рівня детермінує необхідність у процесі модернізації навчально-виховного процесу виховання європейського світогляду у студентів економічних спеціальностей в професійних та вищих навчальних закладах за рубежем [1].

На початку XXI століття актуалізується увага на зростаючі ролі орієнтації вітчизняної вищої освіти на європейську модель. У 2004 р. в Україні розпочато активне впровадження основних ідей, наведених у Болонській декларації [2]. Сліпе копіювання Болонської системи не забезпечить досягнення позитивних результатів через значну розбіжність між соціально-економічною ситуацією, історико-культурними традиціями і менталітетом людей у нашій державі та країнах Європи.

Це зумовлює необхідність дослідження концептуальних засад та пошуку ефективних механізмів входження освіти нашої країни в єдиний європейський простір (В. Андрущенко [3], В. Геєць, Д. Дайнел [4], В. Кремень[5], І. Зязюн, М. Згуровський, В. Луговий, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Романовський, А. Сбруєва, Є. Савельєв[6] та ін.). Розвиток партнерства в умовах європейської інтеграції має неоціненне значення для України у наукових пошуках шляхів взаємовигідних рішень з питань економічного, політичного, культурного і освітнього співробітництва.

Важливим джерелом для осмислення й запозичення прогресивних ідей щодо успішної інтеграції України в європейський і світовий освітній простір є досвід становлення і розвитку економічної освіти у вищій економічній освіті в США. Оскільки Сполучені Штати Америки є світовим лідером в зазначеній галузі, досвіду підготовки економічних кадрів американськими ВНЗ в сучасних умовах становить особливий інтерес для України.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні питання розвитку вищої освіти і вищої економічної освіти розглядалися такими дослідниками, як В. Базилевич, В. Бобров, А. Бутинець, М. Вачевський, А. Вихрущ, М. Владика, М. Волошинова, І. Грищенко, Ю. Лігум, Т. Оболенська, О. Падалка, Т. Поясок, Л. Товажнянський, І. Ходикіна та ін. Аналіз наукових і документальних джерел показав, що порівняльно-педагогічне вивчення проблеми розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу, США, Канади активно здійснювалося вітчизняними вченими (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, В. Алексеєнко, В. Андрущенко, Г. Ашин, Н. Бідюк, Л. Гаркуша, Б. Гершунський, Т. Десятов, І. Каленюк, В. Кремень [7], С. Курбатов, Л. Лук'янова, В. Лукашевич, О. Матвієнко, О. Огієнко, О. Романовський). Сві-

тові тенденції у розвитку вищої освіти, зокрема економічної, в умовах глобалізації вивчали зарубіжні вчені (Ф. Альтбах, Й. Буцко, Ф. Кернкрос, Л. Клайн, С. Мендловіц, Й. Малах, П. Мігок, Т. Монахан, Е. Ласло, З. Палан, В. Пеняк, Б. Плескович, П. Скотт, Е. Тоффлер, Ф. Фукуяма, Н. Хілі, Х. Хорта, В. Чан, Й. Шумпетер, Ю. Щербанін та ін).

Метою статті є аналіз тенденцій модернізації освітніх інститутів економічного спрямування України на основі врахування сучасних наукових підходів зарубіжних країн, зокрема, США.

Виклад основного матеріалу. Вивчення вітчизняних і зарубіжних літературних і документальних джерел та спостереження за процесами, що відбуваються у сучасному світі які здійснюють безумовний вплив на стратегії модернізації освітніх інститутів економічного спрямування країн і регіонів, засвідчили наявність певних суперечностей, а саме:

- між вимогами сучасного ринку праці до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі та недостатнім рівнем якості їхньої кваліфікації;
- між процесами демократизації, гуманізації, гуманітаризації освітньо-виховної системи та невідповідністю їх практичної реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців для економічної галузі;
- між соціальними і професійними вимогами до фахівця, що постійно зростають в умовах інформаційного суспільства, та недостатнім усвідомленням важливості інноваційного розвитку економічної освіти в умовах глобалізації;
- між об'єктивною потребою забезпечення динамічного соціально-економічного розвитку українського суспільства і недостатньо високою ефективністю економічної підготовки молоді, що зумовлюється невідповідним теоретико-методологічним обґрунтуванням відбору і структурування змісту навчання у вищій економічній школі та застарілими підходами до організації навчального процесу, зокрема до поєднання теоретичного, науково-дослідного і практичного компонентів у професійній підготовці фахівців економічного профілю;
- між прагненням молоді до оволодіння новими інтегрованими професіями, сучасними потребами формування економічного мислення і раціональної економічної поведінки та недостатніми матеріально-технічними й нормативно-правовими можливостями забезпечення рівня професійної підготовки фахівців у традиційній системі економічної освіти;
- необхідністю організації неперервного процесу економічної освіти і малоефективним використанням потенціалу додаткової і професійної освіти, що дає змогу розширювати сферу активної економічної діяльності, застосування здобутих знань на практиці.

Для подолання цих суперечностей необхідне вивчення і творче використання інноваційних ідей зарубіжного досвіду розвитку вищої, зокрема економічної освіти і обґрунтування положень щодо модернізації вищої економічної освіти в Україні на основі врахування ідей і сучасних наукових підходів зарубіжних країн, зокрема Сполучених Штатів Америки. Враховуючи значення економічної освіти в розвитку держави і суспільства, її вагомість в умовах глобалізації і зростання конкуренції, вивчення зарубіжного досвіду сприятиме розвитку української теорії і практики в університетській освіті в контексті інтеграції європейських освітніх систем.

Отже, актуальність проблеми підготовки студентів економічних спеціальностей в професійних та вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки обумовлена потребою модернізації вітчизняної освіти у контексті загальноєвропейських стандартів з одночасним урахуванням наукового потенціалу та практичного досвіду національної вищої школи.

Сутність системи освіти як соціального інституту полягає передусім в її соціальних функціях, які на кінець XX – початок XXI ст. стали визначальними чинниками життєдіяльності людини. Специфічність процесу соціалізації людей у системі освіти полягає в тому, що він відбувається цілеспрямовано, система-тично, планомірно, з допомогою педагогів, як прави-

ло, у навчальних закладах. Усі види навчальних курсів, підготовки чи перепідготовки для наукових досліджень, що надаються університетами чи іншими навчальними закладами, що визнані як навчальні заклади вищої освіти компетентною державною владою здійснюються у системі вишої освіти.

Особливу увагу європейського співтовариства до проблем вищої освіти та її ролі у формуванні взаємовідносин членів суспільства. У середині XX століття інтеграційні процеси сприяли значному зростанню територіальної мобільності робочої сили, у зв'язку з чим виникла необхідність у створенні механізмів визнання та ідентифікації документів про освіту, професійної кваліфікації в різних країнах. На зустрічі ректорів у Кембриджі (1955), згодом у Діжоні (1959) та Геттінгені (1964) розглядалися проблеми змісту навчання студентів гуманітарних та соціальних спеціальностей, відповідальності національних університетів за об'єднавчі процеси в Європі. Формування європейського простору вищої освіти, зближення його цілей і моделей без втрати національних особливостей були адекватною відповіддю вищої школи на очікувані політичні та економічні перетворення у 70-х роках XX століття. Реформування європейської вищої освіти, зокрема економічної, здійснюється у напрямах зменшення фінансування освітніх програм у національних бюджетах; скорочення витрат у бюджетах навчальних закладів; автономізації навчальних закладів; оновлення організаційних підходів (перехід до практики укладання контрактів зі студентами і викладачами); введення нових підходів до оцінки діяльності навчальних закладів, які зміщуються від «оцінки цілей» до «оцінки результатів»; посилення соціального діалогу і соціального партнерства, водночас випереджувального характеру; переосмисленні ролі університетів у вирішенні проблем освіти дорослих; розширення географічного простору європейської вищої освіти; зростання ролі громадських асоціацій та об'єднань у регулюванні та управлінні навчальними закладами на національному та міжнаціональному рівнях; актуалізації інтересу до проблем якості вищої освіти; комерціалізації вищої освіти.

Найважливішим завданням стає осмислення нової ролі університетів і всієї вищої освіти, що підтверджено прийняттям Загальної Хартії Університетів – Magna Charta Universitatum (1988): забезпечити освіту і виховання, навчити молоде покоління ставитися з повагою до гармонії навколишнього світу і самого життя. Як основні проголошено такі принципи: автономія; невіддільність навчального процесу від дослідницької діяльності; свобода досліджень, навчання та викладання; збереження традицій європейського гуманізму; взаємного обміну інформацією та документами, збільшення кількості спільних проектів, заохочення мобільності студентів та викладачів, дотримання принципів рівноправності при наданні стипендій, звань та забезпечення об'єктивного оцінювання [8].

Епохальним для Європи стало прийняття Маастріхтського договору (1992), у якому задекларовано прийняття системи рівноваги сил і відмову від панівної ролі національної держави, що могло через наполегливий захист національних інтересів і національну самоідентифікацію призвести до розвитку деструктивних елементів. Фламандські дослідники європейського простору вищої освіти К. Віт і Дж. Верховен вважають, що цей договір розширив відомий Римський договір (1957) щодо положень про надання громадянства і принципу субсидіарності – одного з основоположних принципів Європейського Союзу, згідно з яким Спільнота вдається до будь-яких заходів лише в тому разі, якщо вони ефективніші за відповідні заходи на національному, регіональному або місцевому рівнях, що має значний вплив на організацію системи вищої, зокрема економічної, освіти, фахової (економічної) підготовки та формування змісту навчання.

Характерними ознаками розвитку європейської вищої освіти наприкінці XX – початку XXI століття стає необхідність перетворення вищої освіти на провідну галузь економіки; зростання потреби у формуванні базових навичок та компетенцій, відображення їх змісту в міждисциплінарних освітніх програмах і модульних технологіях; необхідність кардинальних змін навчальних планів, які повинні орієнтуватися на потреби завтрашнього, а не вчорашнього дня; надання можливості «переривання» реалізації освітніх програм та виходу на ринок праці до завершення навчання; підготовка випускників до нових ринків праці (запрова-

дження нових курсів, освоєння сучасних освітніх технологій тощо); переорієнтація освітнього процесу зі системи «пропозиції» на систему «попиту»; формування соціального ландшафту європейської вищої освіти; інноваційність та широке впровадження результатів науково-дослідних робіт; екстенсифікація, тобто збільшення кількості вищих навчальних закладів, спеціальностей і програм, студентського контингенту, а також розширення доступу громадян до вищої освіти [9].

На сучасному етапі формування й усвідомлення нової етики людських взаємовідносин, взаємозв'язку і відносин людини і природи, здійснюється за допомоги і на базі економічної науки. Процес забезпечення рівноваги з навколишнім середовищем має соціальний, екологічний і економічний аспекти, що, на нашу думку і визначає актуальність розвитку вищої економічної освіти. Гносеологічний, педагогічний і психологічний аспекти проблеми вищої економічної освіти і виховання, їх сутність, місце в системі реальної свідомості розглядалися в наукових дослідженнях А. Андреєва, Г. Ашина, Л. Батченка, Ф. Бутинця, М. Волошинової, О. Дейнеки, А. Дьоміна, Г. Ложкіна, О. Надточиєво, Н. Ничкало, Г. Піратовського, В. Попова, І. Прокопенка, О. Романовського, В. Тимошенкова, І. Ходикіної, С. Хоменко, Л. Шевченко, С. Шацького, В. Сухомлинського, О. Шпака та інших.

Практично в усіх визначеннях виражено розуміння формування професійного економічного мислення, економічної поведінки, нагромадження економічних знань, що виражається у сукупності професійної компетентності, культури, здоров'я, мотивації тощо. З огляду на тему нашого дослідження варто вказати на міждисциплінарний (економічна і педагогічна наука) підхід у трактуванні економічної освіти чеським дослідником З. Паланом. Узагальнивши підходи до розуміння економічної освіти, можна сформулювати наступне визначення: е*кономічна освіта* – це економіко-педагогічний процес вироблення у студентів чіткого уявлення про наукові закономірності розвитку економіки, особливості ринкових відносин, цілеспрямоване, системне формування у майбутніх фахівців економічних знань, високодуховних морально-етичних якостей, чіткої організованості та творчої ініціативи, підготовки їх до високопрофесійної праці, вмілого, вироблення навичок використовувати економічні знання у практичній діяльності; це підготовка і перепідготовка фахівців економічного спрямування відповідного рівня, задоволення потреб особи в поглибленні і розширенні знань, здобутих на базі середньої загальної, середньої професійної освіти, що реалізується в освітніх установах вищої освіти економічного спрямування [10].

Основне завдання вищої економічної освіти – формування економічного мислення і адекватної економічної поведінки у студентів в умовах ринкових відносин. Розрізняють проміжні завдання: розкриття для кожного спеціаліста соціально-педагогічних аспектів економічного виховання особистості, базуючись на досвіді практичної роботи сучасного ВНЗ та досягнень педагогічної науки; обгрунтування необхідності постійного вдосконалення методики економічної освіти студентів у реальних умовах навчального процесу; активізація шляхів підвищення ефективності економічної підготовки фахівців через пожвавлення та вдосконалення навчальної, громадсько-практичної діяльності, їх продуктивної праці.

Економічна освіта спрямовується на формування у фахівців економічного мислення та свідомості, виховання розумних потреб, розвитку здібностей у певному виді діяльності, формування вміння співвідносити свої потреби з матеріальними можливостями; виховання бережливого ставлення до природи, свідомого ставлення до обраної професії в умовах приватизації та роздержавлення майна; озброєння фахівців теоретичними знаннями та практичними навичками щодо культури праці, формування потреб економічного аналізу, бачення перспектив; навчання оволодіння основами наукової організації праці в умовах ринкових відносин; формування у студентів бажання та потреби повсякденно поліпшувати результати своєї праці у навчальній та побутово-корисній діяльності, участі в економічному житті вищого навчального закладу, виховання в собі бережливості, ініціативності, діловитості, дисциплінованості.

Розвиток економічної освіти базується на *принципах*, визначених європейською та національною нормативно-правовою базою: Конвенцією Міжнародної організації праці «Про

професійну орієнтацію і професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів» (1975), Міжнародними нормами щодо ключових компетенцій, Рекомендаціями Комітету міністрів Ради Європи державам-членам «Про роль Європейської конвенції з прав людини в університетській освіті та професійній підготовці», Програмою ОЕСР з визначення і відбору ключових компетенцій ((DeSeCo) [11].

Перевагою вищої економічної освіти США є забезпечення доступу до елементів цієї системи практично всім, хто бажає підвищити свій рівень підготовки протягом усього життя. Характерною рисою вищої економічної освіти США є тісне співробітництво освітніх установ, виробництва і бізнесу. Вивчення досвіду США щодо професійної підготовки фахівців економічного профілю та аналіз освітніх програм дає змогу зробити висновок, що у ВНЗ країни значна увага приділяється самостійній роботі студентів, вивченню спеціалізованих курсів за вибором студентів, зв'язку із практикою бізнесу, використанню інтерактивних методів навчання, які спрямовані на формування умінь самостійного прийняття рішення. Досвід провідних вузів США свідчить, що ефективність навчання підвищується за умови використання такої організації навчання та виховання, зміст якої накладається на контекст майбутньої професійної діяльності студентів та подається в ігровій формі. Позитивний досвід перетворень змісту й методики викладання економіки у вищих навчальних закладах США може бути корисним для України і допомогти у забезпеченні високої якості економічної освіти у нашій країні.

Концептуальні підходи до розвитку вищої економічної освіти в умовах інтеграції знайшли відображення у конкретизації можливостей розв'язання сучасних освітніх і економічних проблем, серед яких: ідея справедливості у взаємодії глобальної економіки і ринку праці; багатоваріантності моделей навчальних закладів економічного профілю; пріоритетності професійної підготовки, розвитку професійних навичок для скорочення масштабів бідності та підтримки інноваційного та економічного розвитку; міжнародне і соціальне партнерство у сфері вищої економічної освіти в умовах глобалізації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Можна виокремити характерні ознаки розвитку вищої освіти, зокрема економічної. Наприкінці XX – поч. XXI століття набуває актуальності потреба перетворення її на провідну галузь економіки; необхідним стає формування базових навичок та компетенцій, відображення їх змісту в міждисциплінарних освітніх програмах і модульних технологіях, а також надання можливості «переривання» реалізації освітніх програм та виходу на ринок праці до завершення навчання; підготовка випускників до нових ринків праці (запровадження нових курсів, освоєння сучасних освітніх технологій тощо); переорієнтація освітнього процесу із системи «пропозиції» на систему «попиту». Подальшого вивчення потребує проблема поширення інноваційності та інтенсивного впровадження результатів науково-дослідних робіт.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002.
2. Болонський процес. Національний звіт: 2007–2009. – К., 2010
3. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть. / В.П.Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1.
4. Дайнел Д. Дедалі міцніший союз. Курс європейської інтеграції: Науково-популярне видання: англ./ Д.Дайнел – К.: К.І.С., 2006. – 696 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2004. – 384с.
6. Савельєв Є. Передумови поглиблення і прискорення європейської інтеграції науки / Є. Савельєв // Журнал європейської економіки (укр.). – 2006. – № 2.
7. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття / В.Г.Кремень// Освіта України. – 2002.
8. Magna Charta Universitatum. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://euroosvita.net/ ?category=17&id=1049.>. – Загол. з екр. – Мова англ.

9. Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper. UNESCO, 2004. – 28 p.
10. Baron Britta. The Politics of Akademic Mobility in Western Europe / B. Baron // Higer Education Policy. – 1993. – № 3. – P. 50 – 54.
11. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel. – October, 2001. – 279 p.

Светлана Телига. Подготовка студентов экономических специальностей в профессиональных и высших учебных заведениях Соединенных Штатов Америки.

В статье рассмотрены современные тенденции развития высшего образования Украины в контексте ориентации отечественного высшего образования на европейскую модель. Проанализирована динамика изменений в сфере высшего образования, связанная с модернизацией высшего экономического образования в Украине на основе учета идей и современных научных подходов зарубежных стран, в частности Соединеннх Штатов Америки.

Ключевые слова: *подготовка студентов, высшее образование, модернизац*

Svetlana Teliha. Training of students of economic specialties in vocational and higher educational institutions in the United States of America.

The article examines current trends in higher education in Ukraine and its current orientations on European model. The article analyzes the dynamics of change in higher education related to modernization of higher economic education in Ukraine based on the incorporation of contemporary ideas and modern scientific approaches of foreign countries, including United States.

Keywords: *training of students, higher education, modernization.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алмашій Іван Іванович – асистент, Мукачівський державний університет, м.Мукачево

Бабинець Мирослава Миколаївна – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри іноземних мов, Ужгородський торговельно-економічний інститут, м.Ужгород

Байбакова Ольга Олександрівна – аспірант, Ужгородський національний університет, м.Ужгород

Баяновська Марія Романівна – кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD), доцент, завідувач кафедри суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, м.Ужгород

Білак Юрій Юрійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформатики та фізико-математичних дисциплін, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Борейчук Анна Вікторівна – асистент, Національний університет водного господарства та природокористування, м.Рівне

Брода Мар'яна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, м.Дрогобич

Ваколя Зоряна Михайлівна – пошукач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Ворона Іванна Іванівна – кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України», м.Тернопіль

Гончарук Олена Миколаївна – викладач, Луцький педагогічний коледж, аспірант, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк

Голова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач, Хмельницький національний університет, м.Хмельницький

Гришко Вікторія Іванівна – Національний університет водного господарства та природокористування, асистент, м.Рівне

Данко Дана Валеріївна – викладач кафедри соціальної медицини та гігієни, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Дацків Ірина Євгенівна – пошукач кафедри педагогіки та психології, викладач іноземної мови, Природничо-гумнітарний коледж ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Депчинська Іветта Аттіліївна – пошукач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет, м.Ужгород

Довгей Оксана Ігорівна – ст. викл. кафедри німецької мови та літератури, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Драч Ірина Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

Зобенько Наталя Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Черкаський національний університет, м.Черкаси

Карбованець Олена Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мікробіології медичного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Кевпанич Маріанна Михайлівна – пошукач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Керестень Іштван Степанович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Клюй Любов Вікторівна – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України, м.Кривий Ріг

Кляп Маріанна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Навчально-наукового інституту євроінтеграційних досліджень, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Кобрій Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м.Дрогобич

Козубовська Ірина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології і соціальної роботи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Козубовський Ростислав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства, Національний університет водного господарства та природокористування, м.Рівне

Крівцов Валерій Володимирович – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства, Національний університет водного господарства та природокористування, м.Рівне

Кузьменко Юлія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, м.Херсон

Куруц Наталія Василівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоології біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Кухта Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Литвинова Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м.Старобільськ

Лопухівська Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу сільської школи Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

Макогончук Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м.Хмельницький

Марфинець Надія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології, Карпатський інститут підприємництва, м.Свалява

Марчук Лариса Миколаївна – старший викладач кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Михайлишин Уляна Іванівна – кандидат філологічних наук, викладач німецької мови, Технічний коледж ТНТУ імені Івана Пулюя, м.Тернопіль

Мишко Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри полікультурної освіти та перекладу, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Ніколаєску Інна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку, Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників, м. Черкаси

Опачко Магдалина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Палінчак Вероніка Миколаївна – аспірант, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Палихата Елеонора Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови та методики її навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль

Патієвич Ольга Василівна – ассистент кафедри іноземних мов для природничих, Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів

Повідайчик Оксана Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Полєхіна Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет, м.Умань

Помирча Світлана Вікторівна – кандидат філологічних наук, викладач, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Попадич Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Попович Ірина Євгенівна – ст.викладач кафедри англ.мови і л-ри ф-ту іноземної філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Свалява

Постригач Надія Олегівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м.Київ

Потюк Ірина Євгенівна – кандидат педагогічний наук, асистент кафедри англійської філології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль

Радзієвська Ольга Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м.Слов'янськ

Розлуцька Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Розман Ірина Іллівна – пошукач кафедри педагогіки та психології, старший викладач, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Росул Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Савка Ірина Володимирівна – асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів

Сідун Лариса Юріївна – старший викладач кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Сніцар Інна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, м.Хмельницький

Соболь Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету, м.Хмельницьк

Сойма Наталя Дмитрівна – аспірант, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Сокаль Валентина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет водного господарства та природокористування, м.Рівне

Староста Віктор Володимирович – інженер кафедри фізико-математичних дисциплін гуманітарно-природничого факультету з угорською мовою навчання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Староста Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Стойка Олеся Ярославівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Стрілець Володимир Миколайович – кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства, Національний університет водного господарства та природокористування, м.Рівне

Стрілець Олег Романович – кандидат технічних наук, доцент кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства, Національний університет водного господарства та природокористування, м.Рівне

Стрічко Наталія Федорівна – пошукач кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Теліга Світлана Валеріївна – викладач, Закарпатський художній інститут

Товт Валерій Адальбертович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Тунтуєва Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м.Старобільськ

Худзей Олеся Омелянівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Чейпеш Іванна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Швардак Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет, м.Мукачево

Шевчук Тамара Євгенівна – старший викладач, Національний університет водного господарства і природокористування, м.Рівне

Шумовецька Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького, м.Хмельницький

Якимович Ольга Несторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та суспільних дисциплін, Львівський навчально-науковий інститут ДВНЗ «Університет банківської справи», м.Львів

Якимович Тетяна Дмитрівна – старший науковий співробітник, Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м.Львів

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ

Випуск 1(6)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ 20547-10347ПР від 15.01.2014 р.

Технічна редакція М.І. Іванова
Комп'ютерна верстка та обкладинка А.І. Бродич

Підписано до друку 30.09.2015 р. Зам.№91
Тираж 100 прим.

Оригінал-макет виготовлено
в редакційно-видавничому відділі ДВНЗ «УжНУ»
88015, м. Ужгород, вул. Заньковецької, 89,
dep-editors@uzhnu.edu.ua

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18
E-mail: hoverla@i.ua

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т № 32 від 31 травня 2006 року

П 24

Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2015. – Вип. 1(6). – 364 с.

ISSN 2307-3594

У збірнику наукових праць опубліковано результати теоретичних, методичних та експериментальних досліджень науковців, аспірантів, магістрів з проблем розвитку і становлення освіти та самоосвіти у історико-культурному контексті та в умовах сьогодення; педагогічних, психологічних та соціальних аспектів фахової освіти; проблем інноваційного розвитку освітніх технологій та впровадження інноваційних підходів у навчання і виховання молоді; питань модернізації діяльності системи неперервної освіти в умовах розбудови європейського освітнього простору.

УДК 371.351:37.015.3
ББК 74.58+88.8